

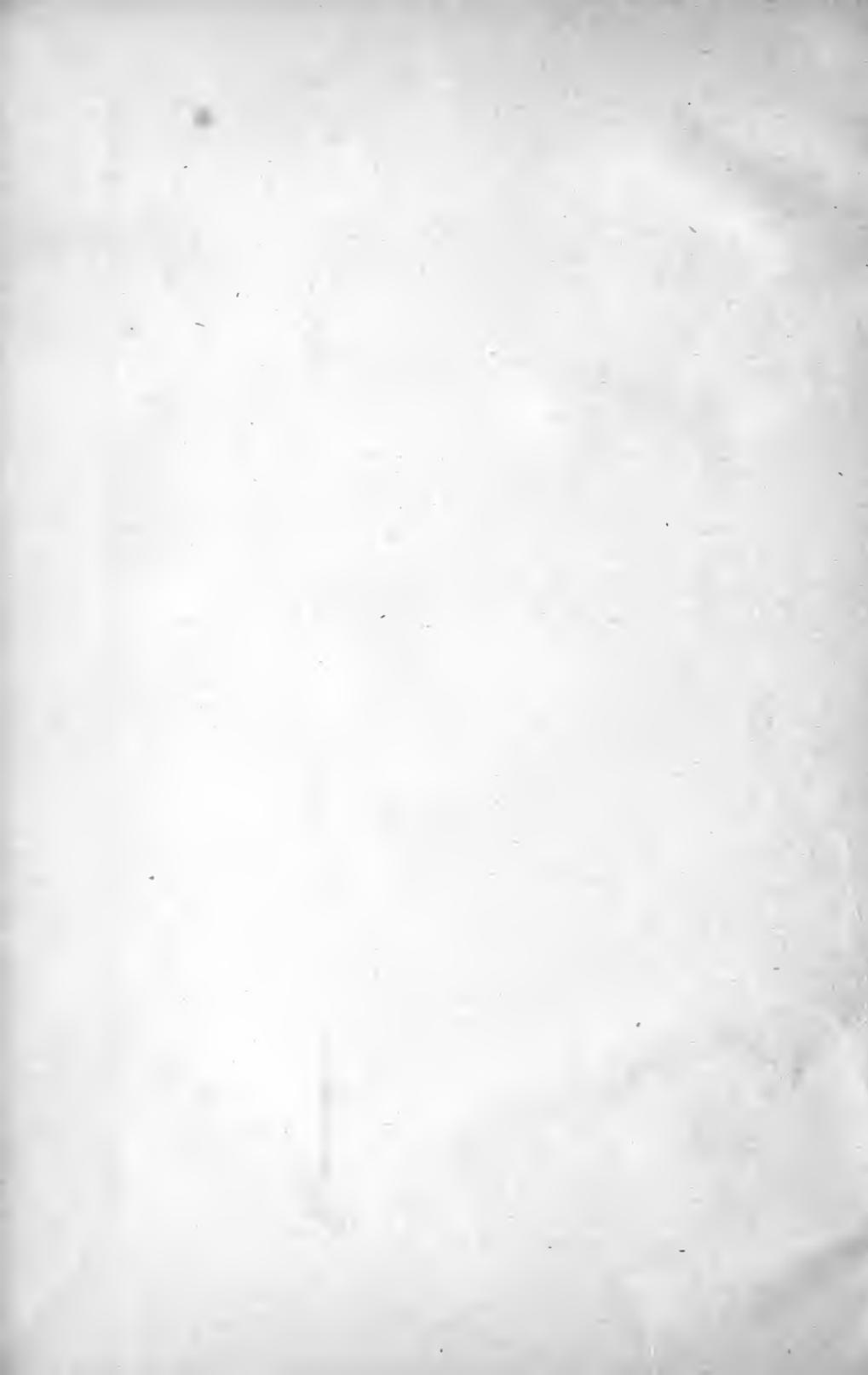


Glass LB 1083

Book , R 16

SMITHSONIAN DEPOSIT





BERÜCKSICHTIGUNG DER INDIVIDUALITÄT
in der
Massenerziehung

GESCHICHTE UND DARSTELLUNG

Inaugural - Dissertation

zur

Erlangung der Doctorwürde

der

philosophischen Fakultät der Universität Jena

vorgelegt von

D u š a n R a j i č i ē

aus Serbien

BELGRAD

„Neue Handelsdruckerei“ vormals P. K. Tanaskovits
1899

LBR 1083
R 16

Genehmigt von der philosophischen Fakultät der Universität Jena auf Antrag des Herrn Professor *Dr. Rein.*

Jena, den 21. December 1898.

Geheimer Hofrat Professor *Dr. Liebmann*
d. Z. Dekan,

428452

Seinen lieben Eltern

der Verfasser.

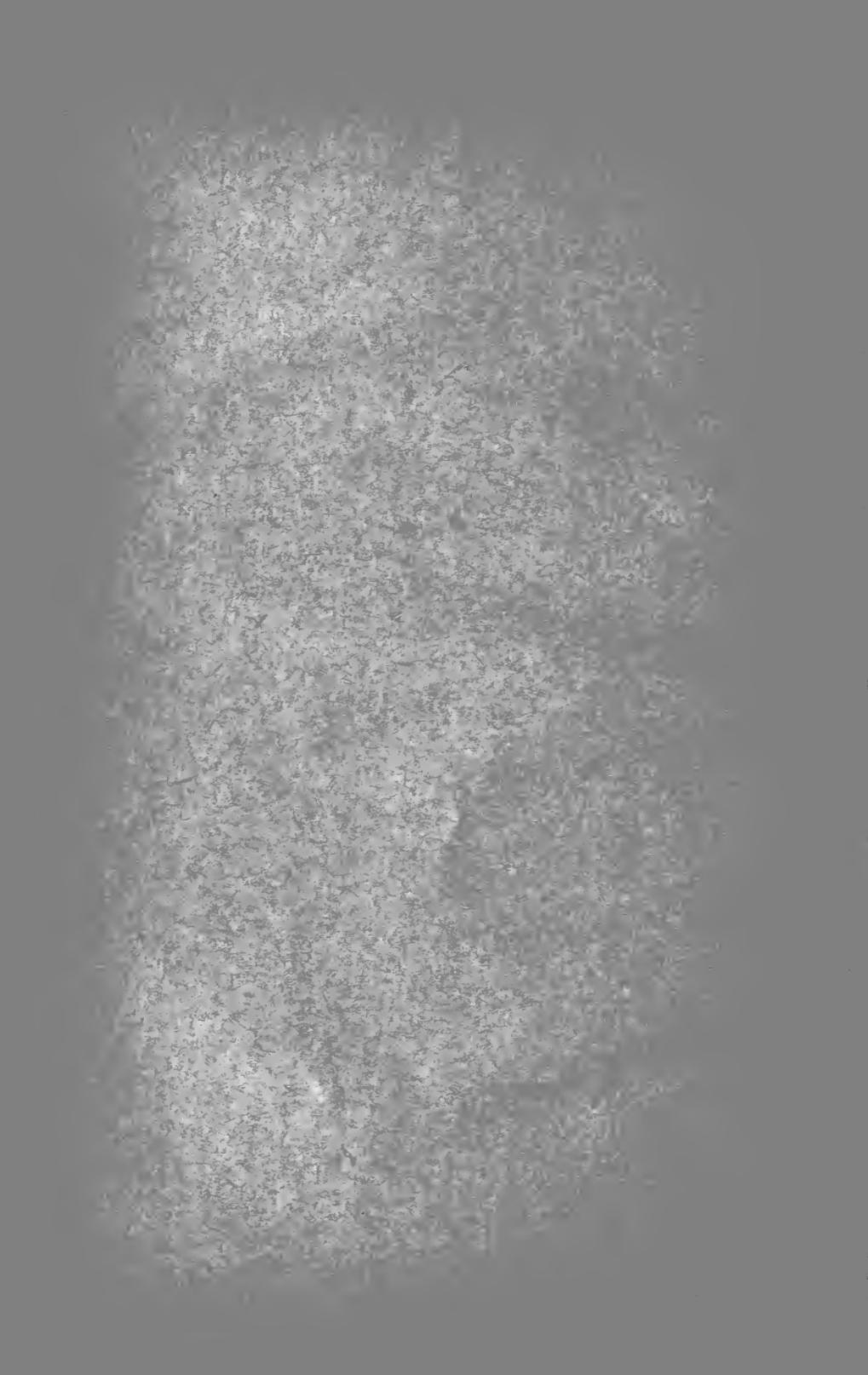


Vorwort

Die Frage nach der Berücksichtigung der individuellen Eigentümlichkeiten in der Erziehung ist so alt, wie die Geschichte der Erziehung selbst, aber dasselbe lässt sich nicht von der wissenschaftlichen Betrachtung dieses Problems behaupten. Erst seitdem *Herbart* die Forderung aufgestellt hatte, die Pädagogik auf die Psychologie zu gründen, fängt man an die psychischen Eigenschaften der zu erziehenden Kinder näher kennen zu lernen und die erzieherische Thätigkeit demnach anzupassen. Seit der Zeit ist auch die pädagogische Literatur über die Individualitätsfrage im stetigen Wachsen begriffen, so dass wir heute in allen grösseren pädagogischen Werken auch die Individualitätsfrage behandelt finden und ausserdem eine nicht unbedeutende Anzahl von Monographien haben, die sich speciell auf dies Théma beziehen. Die einen unter den letzteren legen den Hauptwert auf die Art und Weise, wie die Individualitäten der Kinder zu

ermitteln sind, die anderen dagegen beschäftigen sich vorwiegend mit der pädagogischen Behandlung der Jndividualität. Aber das Charakteristische für fast alle neueren Untersuchungen der Jndividualitätsfrage liegt in zwei Momenten: Erstens wird die Hauptsache, das Wesen der Jndividualität, entweder ganz vernachlässigt, oder ungenügend berücksichtigt. Zweitens aber ist es auffällig, dass die geschichtliche Entwicklung des untersuchten Gegenstandes fast überall ignorirt wird. Daraus ergiebt sich von selbst die Aufgabe der vorliegenden Untersuchung. Ihr Schwerpunkt ist nämlich in die Ausfüllung der beiden Lücken gelegt. Unsere Absicht ist demnach, zuerst eine objektive und möglichst vollständige Darstellung der geschichtlichen Ansichten über die Jndividualitätsfrage in der Erziehung zu geben; dabei suchen wir das Verständnis der Frage nach dem Wesen der Jndividualität dadurch zu erleichtern, dass wir die geschichtliche Darstellung bis zur Gegenwart ausdehnen und hier neben den haupsächlichsten pädagogischen, auch die Meinungen anderer Denker vorführen; zweitens machen wir den Versuch das Problem der erzieherischen Jndividualisierung nach unserer eigenen Auffassung zu lösen. Wir benutzen dabei die Logik, um die Frage nach dem Wesen der Jndividualität zu beleuchten; die Psychologie zeigt

uns die Wege zur Ermittlung der Jndividualität, und endlich kommt die Pädagogik selbst in Betracht, die uns Aufschluss giebt über eine richtige Behandlung der Jndividualität. Das Litteraturverzeichnis enthält fast alle dem Verfasser bekannt gewordenen Werke, die sich unmittelbar auf die Jndividualitätsfrage beziehen. Ausserdem sind da auch solche Schriften angegeben, die in zweiter Linie unser Thema berühren oder sonst für das Studium der Jndividualität in Betracht kommen können. Selbstverständlich könnten nicht alle kinderpsychologischen und pädagogisch — pathologischen Erscheinungen hier Platz finden.

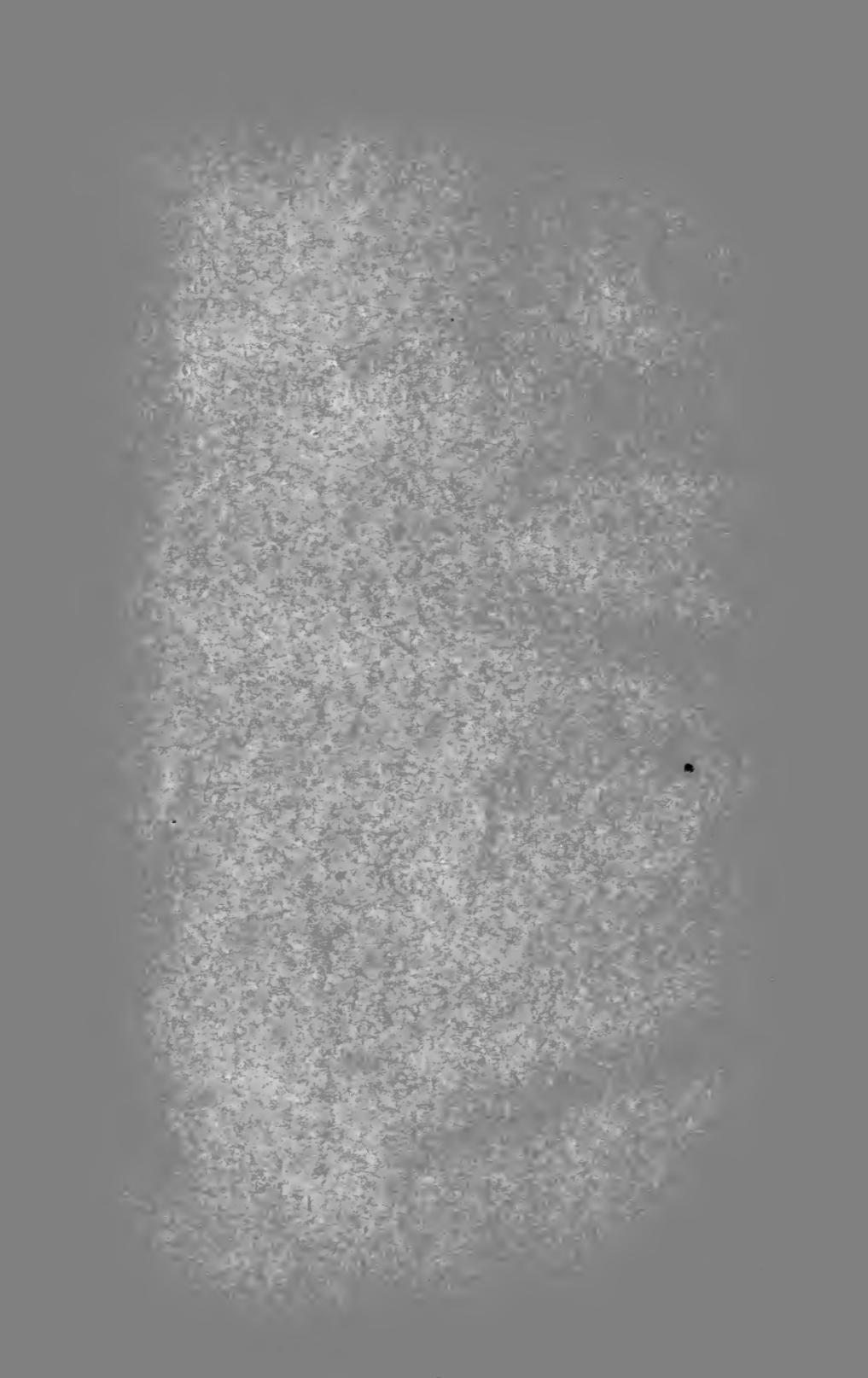


J n h a l t

| | Seite |
|---|-------|
| Einleitung | 1 |
| Erster Teil: Geschichtlicher Überblick | |
| I. Die <i>vorchristliche</i> Periode | 8 |
| Chinesen | 9 |
| Jndische und ägyptische Kastenerziehung | 9 |
| Persische Staatserziehung | 10 |
| Israeliten | 10 |
| Griechen | 11 |
| Pythagoras | 13 |
| Sokrates | 13 |
| Jsokrates | 14 |
| Plato | 15 |
| Aristoteles | 16 |
| Stoiker | 17 |
| Zeno | 17 |
| Kleanthes | 17 |
| Römer | 18 |
| Cicero | 19 |
| Seneca | 20 |
| Quintilian | 21 |
| Plutarch | 23 |
| Lucian | 23 |
| II. Die <i>christliche</i> Periode | 24 |
| Christentum | 24 |
| Jesus von Nazareth | 25 |
| Origines | 26 |
| Hrabanus Maurus | 26 |
| Vinzenz von Beauvais | 26 |

| | Seite |
|--------------------------------------|-------|
| Vittorino von Feltre | 27 |
| Mapheus Vegius | 30 |
| Jakob Wimpfeling | 30 |
| L. Vives | 31 |
| Johannes Sturm | 39 |
| Johann Huart | 39 |
| M. de Montaigne | 41 |
| Alsted | 43 |
| Comenius | 44 |
| Locke | 48 |
| Fénelon | 51 |
| J. J. Rousseau | 55 |
| Basedow | 57 |
| Bahrdt | 58 |
| Karl Eugen von Württemberg | 58 |
| Pestalozzi | 59 |
| A. H. Niemeyer | 61 |
| Vollmar | 71 |
| Jean Paul | 73 |
| Fr. H. Chr. Schwarz | 75 |
| Schleiermacher | 79 |
| Herbart | 83 |
| Diesterweg | 100 |
| Beneke | 102 |
| Strümpel | 106 |
| V. Stoy | 112 |
| G. Baur | 114 |
| Ziller | 117 |
| Waitz | 126 |
| H. Kern | 130 |
| Dörpfeld | 134 |
| Wundt | 136 |
| Haeckel | 142 |
| Vogt | 148 |
| Brentano | 149 |
| Höffding | 152 |
| Drescher | 157 |

| | Seite |
|---|-------|
| Zillig | 158 |
| Okanowitsch | 167 |
| Zweiter Teil: Unsere Auffassung | |
| 1. Das Wesen der Jndividualität | 172 |
| 2. Die Ermittlung der Jndividualität | 200 |
| 3. Die pädagogische Behandlung der Jndividualität | 240 |
| <hr/> | |
| Litteratur - Verzeichnis | |
| <hr/> | |



Die Berücksichtigung der Individualität in der Massenerziehung

Einleitung

Die ganze erzieherische Thätigkeit hängt notwendigerweise von der Auffassung des Erziehungsgriffes ab. Eine meist übereinstimmende Definition desselben geht dahin, dass die Erziehung eine planmässige sittliche Vervollkommnung einer weniger vollkommenen und noch bildsamen Person sei. Demnach lässt sich auch die Auffassung der Pädagogik als Anwendung der Ethik einer- und der Psychologie andererseits aufrecht erhalten. (Frick, Lehrpr. u. Lg. H. 2, S. 1). Denn im Begriffe der Planmässigkeit liegt schon die Notwendigkeit: 1) ein bestimmtes Ziel vor Augen zu haben, welches für eine sittliche Vervollkommnung ohne Frage in der Ethik zu suchen ist; 2) die Wege und Mittel vorauszuberechnen, durch welche das gesteckte Ziel zu erreichen möglich wird, (292, S. 42.) worüber, auf ein geistiges Wesen bezogen, nur die Psychologie einen Aufschluss zu geben ver-

mag. Nun herrschen innerhalb der beiden Grundwissenschaften der Pädagogik verschiedene Richtungen, durch welche auch die Gestaltung der Erziehungsarbeit bedingt sein muss. Als Anhänger der Pädagogik der herbartischen Schule, die auch von den hervorragendsten Gegnern der Psychologie und Philosophie dieses Philosophen geachtet wird, müssen wir das Ziel der Erziehung in einer solchen Ethick suchen, die uns ein Ideal für unsere Bestrebungen zu geben im Stande ist, also nur in einer normativen Ethik. Hier finden wir die 5 Musterbilder, die das Leben des Individuums und der Gemeinschaften regeln sollen, und die in einer Person vereinigt das Ideal geben, dem der Erzieher den Zögling nähern soll. Aber wie die Ethik überhaupt auf dem Gebiete des Willens waltet (*Nahlovsky Ethik* 1885,² S. 209), so ist auch hier von Nöten, dass der Wille des Zöglings durch die sittlichen Ideen bestimmt werde. Demgemäß lässt sich auch das Ziel der Erziehung einfacher als „sittliche Bildung des Willens“ formulieren. (*Rein, Pädagogik*, S. 71.)

Die Psychologie zeigt uns, auf welche Weise das Erziehungsziel zu verwirklichen ist. Es stehen dem Erzieher 2 Mittel zur Verfügung: Unterricht und Führung. Diese wirkt unmittelbar auf das Gemüt des Zöglings, der Unterricht erst durch Übermittlung von Kenntnissen. In keinem Falle darf aber der Unterricht totes Wissen im Zöglinge anhäufen, er muss vielmehr im Stande sein Interesse zu erzeugen. Nur durch

das Interesse kann aus dem Wissen ein Wollen entstehen.

Schon bei der Lösung der Frage, wie das Wissen beschaffen sein soll, um in das Interesse übergehen zu können, trifft man auf mannigfaltige Schwierigkeiten. In eine solehe Untersuchung näher einzutreten, halten wir nicht für unsere Aufgabe. Die Wichtigkeit des Problems wird wohl aus den wenigen Momenten einleuchten, die wir ins Ange fassen wollen. Erstens beginnt selbst in der Einzelerziehung die planmässige Einwirkung erst zu der Zeit, wo der Zögling schon einen Vorrat von Vorstellungen sich erworben hat. Von diesen wird dann die Apperception der, dem Plane des Erziehers entsprechenden, neuen Vorstellungen abhängig. Das Wissen wird sich also im Zöglinge nie so gestalten, wie es der Erzieher geplant hat, und es kommt damit auch die Entstehung des Interesses in Frage. Dazu gesellt sich noch ein zweiter Umstand. Auch während der planmässigen Einwirkung des Erziehers ist der Zögling unzähligen zufälligen Einflüssen ausgesetzt, welche der Erzieher zu beobachten und zu lenken nicht im mindesten im Stande ist. Solchen Schwierigkeiten entgegen zu arbeiten ist in der Einzelerziehung wenigstens insofern möglich, als hier der Apperceptionsvorrat, wie auch die Auffassungskraft leichter zu ermitteln und zu berücksichtigen sind.

Viel komplizirter gestaltet sich die Frage in der gemeinschaftlichen Erziehung, die wir

als Massenerziehung bezeichnen und wobei wir vorwiegend die öffentliche Schulerziehung im Auge haben wollen. Abgesehen davon, dass hier die Zöglinge dem Einflusse des Erziehers viel geringere Zeit unterworfen sind, als dies in der Einzelerziehung der Fall ist, so tritt uns hier noch eine Reihe von Schwierigkeiten entgegen, welche durch das Zusammensein mehreren Jn-dividuen entstehen.

1. In der Massenerziehung wird die Zeit, die in der Einzelerziehung ein einziger Zögling in Anspruch nimmt, auf eine Menge von Zöglingen verteilt. Der Verkehr des Erziehers mit dem einzelnen Zögling kommt hier zu kurz. Der einzelne Zögling kann sich nur dürftig an der Arbeit beteiligen, die vom Erzieher zu seiner Förderung veranstaltet ist. Jnfolgedessen wird auch das dargereichte Wissen nicht immer mit den nötigen Gefühlen aufgenommen, ohne welche das Jnteresse nicht erzeugt werden kann.

2. Noch empfindlicher erscheint ein anderes Moment. Eine der wesentlichen Bedingungen für die Umarbeitung des Wissens in das Jnteresse liegt in der Forderung den Unterricht an die Apperceptionsstufe des Zöglings anzupassen (*Rein, a. a. O. S. 87*). Nun tritt in der Massenerziehung ein gemeinsamer Unterricht für die verschiedensten Apperceptionsstufen auf. Bedenkt man dazu, wie schwer diese appercierten Vorstellungen, welche durch die zufällige Erfahrung und den socialen Umgang erworben werden, zu ermitteln sind, dann tritt die Möglichkeit

den Unterricht an sie anzupassen und dadurch das Interesse zu erzeugen noch mehr in Frage.

3. Unsere Einbildungskraft kann uns jedoch eine solche Möglichkeit schaffen, wo alle diese Hindernisse aufgehoben sind. Denken wir uns eine Anzahl Kinder, die zu gleicher Zeit geboren und von der Geburt an gemeinschaftlich und unter gleichen Bedingungen erzogen werden. Setzen wir weiter voraus, dass diese Kinder jedem fremden Einflusse völlig entzogen sind und von dem Erzieher stets gleichmässig behandelt werden, dann dürfte in einem so glücklichen Falle der Erzieher wohl auf die Verwirklichung dessen rechnen, was er sich in seinem Plane vorgestellt hatte. Aber dem wäre doch nicht so! Die Art und Weise der Erlebnisse eines Menschen hängt von seiner psychophysischen Organisation ab, für die wir annehmen dürfen, dass sie bei jedem Individuum schon vor der Geburt verschieden beschaffen ist. Diese ursprüngliche Verschiedenheit der menschlichen Individuen macht es, dass auf sie gleiche Ursachen verschieden wirken. Hier sind der erzieherischen Thätigkeit die Grenzen gesetzt.

Nach diesem Sachverhalte wird sich die Behauptung des Helvetius über die Allmacht der Erziehung nicht mehr halten können, und selbst die Frage nach der Möglichkeit derselben erscheint als berechtigt. Für die Möglichkeit der Erziehung liefert jedoch die Erfahrung ausreichende Belege. Es genügt nur auf den Vergleich der als erzogen geltenden mit den ver-

wahrlosten Jndividuen hinzuweisen. Jndessen spricht gegen die Allmacht der Erziehung einerseits, wie schon bemerkt, die Ursprünglichkeit der individuellen Verschiedenheiten, andererseits der Umstand, dass der Zögling zahlreichen fremden Einflüssen ausgesetzt ist.

Trotz dieses Thatbestandes machen sich in unserer Zeit zwei entgegengesetzte unser Thema betreffende Ansichten geltend. Auf der einen Seite befindet sich die gegenwärtige Schulpraxis. Wie Helvetius, ist auch dieser Standpunkt von einer optimistischen Ueberzeugung getragen und glaubt die Jndividualitäten zum Zweck einer Ausgleichung nach Belieben umformen zu können. Das Streben nach einer gleichmässigen Klassenleistung, nach Klassenwissen und überhaupt nach einer Uniformierung der Geister macht sich hier besonders bemerkbar. Und gerade hierin sieht der entgegengesetzte Standpunkt alles Unheil der heutigen Erziehung und fordert eine absolute Freiheit der individuellen Entwicklung. Einer der neueren Vertreter dieser Richtung ist der Amerikaner *Knorz*.

Unseres Urteils über die Haltbarkeit der beiden Extreme wollen wir uns einstweilen enthalten. Aber was wir gleich hervorzuheben für notwendig halten, ist, dass die beiden Auffassungen folgerichtig eins gemeinsam haben müssen, nämlich das Bedürfniss die Jndividualitäten kennen zu lernen, die dort ausgeglichen, hier ausgebildet werden sollen. Doch ist auch dieses nicht das Erste, was bei einer solchen Arbeit

in Betracht kommt. Das Kennenlernen der Jndividualität ist von der Auffassung des Jndividualitätsbegriffs abhängig. Um etwas hemmen oder befördern zu wollen, muss ich zuerst wissen, was überhaupt das Wesentliche dessen ist, was ich hemmen oder befördern soll. Erst dann werde ich im Stande sein die beschaffenheit des gegebenen Falles richtig aufzufassen und demnach auch meinen Vorsatz (zu hemmen oder zu befördern) planmässig auszuführen. Zweitens muss ich wissen, wie dasjenige, was ich hemmen oder befördern soll, im gegebenen Falle beschaffen ist; und drittens, auf welche Weise und unter welchen Bedingungen ich es hemmen oder befördern kann.

Dementsprechend wollen wir auch unserer Darstellung die Form einer Dreiteilung geben. Wir werden nämlich den Versuch machen, über die folgenden Fragen Klarheit zu schaffen:

1. Worin das Wesen der für die Erziehung in Betracht kommenden Jndividualität besteht;
2. Welche Wege zur Ermittelung der Jndividualität eiuzuschlagen sind, und
3. Wie die Jndividualität in der Erziehung behandelt werden soll.

Dabei werden wir uns auf die Erziehung der normal gesunden Schuljugend beschränken. Um aber zu zeigen, dass die Jdee über die Be- rücksichtigung der Jndividualität in der Er- ziehung einerseits nicht ganz neu ist, und um andererseits das Verständnis der gegenwärtigen Auffassung dieser Frage zu erleichtern, schicken wir unserer eigentlichen Darstellung einen ge- schichtlichen Exkurs voraus.

Erster Teil

Geschichtlicher Ueberblick

I. Die vorchristliche Periode

Die Berücksichtigung der Jndividualität in der Erziehung reicht soweit zurück, wie diese selbst. Gewiss kann von einer solchen Berücksichtigung nicht viel die Rede sein bei den Völkern und in den Zeiten, wo solche Lebensanschauungen und- Einrichtungen sich geltend machen, nach welchen das Jndividuum zu sehr als Glied der Gemeinschaften aufgefasst wird und als bedeutungslos der Autorität der grösseren Organismen dermassen unterworfen wird, dass darunter seine eigene Art leiden muss. Solche Formen des Lebens- und Erziehungs-wesens finden wir zuerst bei den *Kulturvölkern des alten Orients*. Das Jndividuum ist dort zu streng an das Ganze und an das Hergekommene gebunden, „und der Wert des Einzelnen wird darin gefunden, dass er seine Stelle im Gefüge der Gesellschaft ausfülle, und was von den (ausser ihm liegenden) Gütern ihm zugewiesen ist, bewahre und berge....“ (301, 1. Bd. S. 115). Nichts-

destoweniger mussten auch diese Völker bei der Erziehung ihrer Kinder auf die Schwierigkeiten stossen, die in der Jndividualität des Zöglings liegen. So finden wir selbst bei den durchaus konservativen

Chinesen

die Ansätze einer individuellen Berücksichtigung in der Erziehung. „Die Eltern müssen, so ermahnt ein chinesischer Kaiser, aufmerksam auf den kleinsten Schrei des Kindes sein, den Ton seiner Stimme beachten, auf seine Miene und Farbe sehen, damit sie seinem Bedürfnisse entgegenkommen können. (246, 1 Bd. S. 85.). „Die Naturen der Menschen, heisst es im Buche der goldenen Mitte, sind ursprünglich gleich tugendhaft, aber ihre Fähigkeiten sind nicht gleich. Einige verlieren nie die ursprüngliche Reinheit des Gemüts... Bei anderen ist die ursprüngliche Reinheit des Gemüts und der vollkommene Verstand einigermassen befleckt und verdunkelt durch den Einfluss der äusseren Dinge; deshalb ist das Studium nötig.... Es giebt aber auch noch solche, deren Gemüt so sehr befleckt ist, dass ein langer wachsamer Kurs anstrengenden Studiums nötig ist, um eine vollständige Neuerung zu bewirken“. (ib. S. 81).

Ebensowenig wie in China, kann man in der
indischen und ägyptischen Kastenerziehung

jede individuelle Berücksichtigung in Abrede stellen. „Ein Kind mit Anlage und Talent, heisst es in Hitspadesa, ist ein Segen, nicht so hun-

dert verwahrloste und unwissende“ (ib. S. 110). Weiter: „Wie ein Ding auf den östlichen Bergen glänzt beim Scheue der Sonne, so ein Mensch von niedriger Geburt, gebildet durch den Reiz guter Schriften“ (ib. S. 111). Auch in Ägypten wurde der Unterricht, nach Platons Bericht „dem kindlichen Verfassungsvermögen gemäss“ erteilt (ib. S. 135).

Jn der

persischen Staatserziehung

kannte man ebenfalls die individuellen Veschiedenheiten. Das Volk glaubte, dass die geistigen Anlagen schon vor der Geburt bestimmt werden (52, 1 Bd. S. 90.) Diese Anlagen berücksichtigte man besonders bei der Wahl der Knaben, die zu Pagen erzogen werden sollten. (257, 1. Bd. 1. Ab. S. 127.).

Noch mehr als bei den anderen orientalischen Völkern findet man die Berücksichtigung der Jndividualität bei den

Israeliten

vertreten. Das Volk glaubte an eine „göttliche Einwirkung bei der Geburt ausgezeichneter Kinder“ (25, 1 Bd. S. 101). „Schon an dem Wesen des Säuglings glaubte man zu erkennen, ob es fromm und redlich werde. (ib.) Die Rabbiner lehrten, dass die Eigenthümlichkeiten der Eltern auch auf die Kinder vererbt würden. Von den in Wollust erzeugten Kindern werden die vollblütigen und ausschweifenden Menschen“ (257, 1. Bd. 1. Ab. S. 192). Jn den ersten 7 Jahren

seines Lebens wäre das Kind, nach *Philo*, dein weichen Wachse vergleichbar, „welches durch keine guten oder schlechten Merkmale bezeichnet ist; denn alle Eindrücke werden wegen der Weichheit verwischt.“ Die Fehler entstehen erst mit dem Ablaufe des Knabenalters und werden „entweder aus dem Jnneren erzeugt oder von Aussen aufgenommen“ Diese verdanken ihr Vorhandensein den verkehrten Einsichten der Erzieher, jene der natürlichen Neigung des jugendlichen Alters zu Vergehungen.“ (246, 1 Bd. S. 516). Zur Erlangung des höchsten Ziels der Ethik, der Jdee Gottes oder der Tugend, sind nach Philo alle Menschen von der Natur beanlagt, aber nicht alle gleichmässig. Die vollen Gaben Gottes besitzt nur derjenige, der „durch glückliche Anlage und angeborenes Talent ohne Arbeit die Wahrheit erlangt hat“. Das von der Natur gegebene soll durch Uebung und Gewöhnung in das Wesen übergehen und durch die wissenschaftliche Unterweisung vervollkommen werden. (ib. 516.).

Wie das ganze Denken und Thun des

griechischen Volkes

einen nationalen Charakter trug, so vollzog sich auch seine Erziehung in der Ausbildung der Stammesindividualitäten Was die Beachtung des Einzelindividuums anlangt, so haben wir zuerst den Unterschied ins Auge zu fassen, der zwischen den beiden wichtigsten Volksstämmen bestand. Während die *Dorier* den Einzelnen nur

als Mittel zur Erhaltung des Staates ansahen und ihn diesem unbedingt zu unterwerfen suchten, begnügten sich die *Jonier* nur mit einer Beaufsichtigung seitens des Staates und der öffentlichen Meinung. (246, 1 Bd. S. 188.). Aber in der dorischen Erziehung dürfen wir ein Moment nicht ausser Acht lassen, der dem ganzen Erziehungswesen ein höchst eigentümliches Gepräge giebt. Trotz aller Hingebung des Einzelnen an das Allgemeine vollzog sich in den dorischen Staaten zu gleicher Zeit auch eine recht individuelle Erziehung, und zwar durch die in der Geschichte der Pädagogik einzig da stehende, von *Lykurg* als das beste Erziehungs mittel geschätzte Institution der Knabenliebe. Es war nämlich die Pflicht jedes edlen Bürgers einen Geliebten und die Ehre jedes Knaben einen Liebhaber zu haben. Der Bürger wurde sogar bestraft, wenn er diese Pflicht vernachlässigte „weil er durch seine Liebe einen bösen Jüngling tugendhaft hätte machen können, dieses aber unterlassen habe“ (52. 1. Bd. S. 197 f.) Die Erziehungsweise werden wir erst dann richtig schätzen können, wenn wir beachten, dass der Liebhaber seinem Geliebten nicht bloss Freund, sondern auch Lehrer und Erzieher war, der seinen Zögling unablässig beaufsichtigte und mit wahrer Liebe unterrichtete, und der nach *Aelias* für alle Fehler seines Lieblings verantwortlich war (246, 1 Bd. S. 160)

Der dorische Pädagoge und Philosoph

Pythagoras (580 — 500)

lehrte, wie das Volk auch glaubte, dass die Verschiedenheiten der menschlichen Charaktere durch zwei Faktoren bedingt seien. Der erste ist die Stimmung und das Befinden der Eltern während der Zeugung, aus welchem Grunde kein Kind „nach dem Genuss ungesunder Speisen, oder in der Trunkenheit, oder bei Gemütsbewegungen“ gezeugt werden dürfte. Der andere Faktor liegt in der Einwirkung der Umgebung und der Erziehung (246, 1 Bd. S. 225). Bei der Aufnahme der Schüler in seine Anstalt prüfte Pythagoras bis aufs kleinste ihre körperlichen und geistigen Eigentümlichkeiten und wies diejenigen gleich zurück, auf deren Ausbildung er keine grosse Hoffnung setzte, „weil nicht aus jeglichem Holze ein Merkur geschnitten werden könne“ (51, 2. Bd. S. 110). Aber auch die aufgenommenen Schüler wurden einer dreijährigen Prüfung unterworfen. In der Zeit beobachtete sie Pythagoras genauer in ihrem freien Umgang mit den übrigen Jünglingen, und erst wenn sie sich würdig erwiesen, seine „vertrauteren Genossen“ zu sein, wählte er sie dazu (ib. S. 111). Ihre Geistescharfe prüfte Pythagoras auf Grund der Arithmetik (286, S. 55) und richtete danach seinen Unterricht. (246, 1. Bd. S. 225.).

Ähnlich verfuhr unter den athenischen Erziehern der berühmte

Sokrates (470—399.)

Auch er machte die Aufnahme der Angemeldeten unter seine Schüler von ihren Fähigkeiten

abhängig (246, 1 Bd. S. 276.) „Das grösste in unserer Kunst ist, sagte er, dass sie im Stande ist zu prüfen, ob die Seele des Jünglings etwas Missgestaltetes und Falches zu gebären im Begriffe ist, oder etwas Gebildetes und Ächtes“. (52, 2 Bd. S. 216.)

Als Merkmale der guten Anlage betrachtete Sokrates: die schnelle Auffassung, das Gedächtnis und das allseitige Interesse. („Trieb nach allen Kenntnissen und Einsichten“) (ib. S. 229.) So verschieden aber die Menschen von der Natur begabt sind, können sie sich alle durch Übung und Unterricht auf dem Gebiete vervollkommen, worin sie etwas leisten wollen (ib. S. 228.) In seinem Unterrichte zeichnete sich Sokrates durch eine durchaus individuelle Behandlung aus. Folgendermassen äusserte er sich einmal über seine Schüler: „So viel ist sicher, dass sie nicht etwa von mir jemals irgend etwas gelernt haben, sondern nur selbst aus sich selbst entdecken sie sehr viel Schönes und halten es fest“ (ib. S. 216.). Besonders die talentirten Menschen suchte er zu fesseln und durch den Unterricht auszubilden, denn „je mehr ein Mensch von der Natur begabt ist, um so gefährlicher und schlimmer wird er, wenn er sich keine Mühe um die Erkenntniss des Guten giebt (ib. S. 228).“

Unter seinen Schülern verdient

Isokrates (436—?38)

erwähnt zu werden, der bei seinem Unterricht die geistigen Kräfte der Schüler berücksichtigte (246, 1 Bd. S. 287.). Er zeigte am nachdrück-

lichsten auf den Fehler der Sophisten hin, die ihren Schülern den Unterricht ohne Rücksicht auf Anlage und Erfahrung erteilten. (ib. 2. Bd. S. 160).

Nach dem ersten pädagogischen Systematiker der alten Welt,

Plato (27 347).

kann das Ziel des menschlichen Lebens, die Tugend oder die Glückseligkeit der Einzelnen nur in einem wohlgeordneten Staate verwirklicht werden. (Zeller, Grundriss d. G. d. gr. Phil. § 48. S. 137.) Dazu sollen die einzelnen, die in Bezug auf das Temperament, die Sinnlichkeit und das Denkvermögen verschieden beanlagt sind (ib. § 47. S. 125) erzogen werden. Die Anlagen werden durch eine gute Erziehung, die ihnen die Richtung giebt, vervollkommenet, so dass dadurch dem Staate immer tüchtigere Bürger zuwachsen. Und da die Anlagen ausserdem vererbbar sind (ib. § 48. S. 138), so fordert Plato eine kastenartige Einrichtung des Staatslebens und demzufolge auch der Erziehung. Die Naturanlagen ohne eine zweckmässige Erziehung machen den Menschen zu den wildesten unter allêm, was auf der Erde besteht, anstatt ihn durch eine gute Erziehung zu dem sanftesten und göttlichsten Wesen auszubilden. Und, was wohl zu merken ist, die Gefahr der Nichtberücksichtigung der angeborenen Anlage ist bei den besser begabten viel grösser als bei den minder begabteren, weil diese „weder grosser Tugend noch grosser Lasterhaftigkeit fähig sind.

(52, 2. Bd. S. 301.) — Manche Züge des Einzelnen werden in seiner Kindheit, wo man für alle Eindrücke sehr empfänglich ist, ausgebildet. So durch Verzärtelung das Mürrischsein, der Zorn und die grosse Erregbarkeit; durch starken Zwang dagegen die Kleinmütigkeit und Sklaverei (ib. S. 322). Der Erzieher hat die Verschiedenheit der kindlichen Naturen zu berücksichtigen. Um diese aber kennen zu lernen, soll er die Kinder beim Spiele beobachten, und dabei auch ihre Neigungen zu künftigem Berufe erraten. (ib. S. 333 f.) Das grössere Zusammensein der Zöglinge erschwert die genauere Kenntnis ihrer Individualitäten, weswegen die kleineren Abteilnngen erforderlich sind. (ib. S. 335)).

Das höchste Ziel des Lebens, die Tugend, kann nach

Aristoteles (384—322)

nur der üben, der dazu körperlich und geistig beanlagt und ausgebildet ist (52, 2. Bd., S. 426.) „Die natürliche Anlage, sagt er, ist etwas Gegebenes, das Übrige fällt der Erziehung anheim“ (ib. S. 460). Daher liegt dieser die Aufgabe ob, in jedem Einzelnen das zu ergänzen, was ihm von der Natur fehlt, „um ihn zur Tugend und dadurch zur Glückseligkeit zu führen (ib. S. 469.) Dabei erscheint ein individuelles Verfahren deshalb geboten, weil, wie Aristoteles wörtlich sagt, „die Tugenden nicht allein nach Standes- und Geschlechtsverschiedenheit der Menschen überhaupt, sondern auch nach der Verschiedenheit der Seelenkräfte im Einzelnen verschieden sind“ (ib.

S. 434.) Schon beim neugeborenen Kinde kann man die Spuren der künftigen Anlagen entdecken (ib. S. 445). Da aber die Anlagen vererbbar sind, so empfiehlt Aristoteles bereits bei der Eheschließung die grösste Vorsicht zu beobachten, weil, wie von den Menschen nur Menschen, so auch von Guten nur Gute gezeugt werden (ib. S. 437).

— Treu der griechischen Anschauung will auch Aristoteles die Sorge für den Einzelnen der des Ganzen unterordnen und er bevorzugt demzufolge eine öffentliche Staatserziehung vor der privaten. Nichts destoweniger giebt er dieser den Vorteil zu, dass ihr Gelingen durch Liebe und individuelle Berücksichtigung wesentlich erleichtert wird (ib. S. 455.).

Von den übrigen griechischen Denkern können für uns nur noch

die Stoiker

und ihre Anhänger in Betracht kommen.

Von dem Stifter ihrer Schule,

Zeno (342—270)

stammt der passende Vergleich der schwer auffassenden Naturen mit den wächsernen Tafeln „auf die sich schwer schreiben lässt, die aber das einmal Aufgeschriebene desto länger bewahren“ (52, 2. Bd. S. 510). Mit diesem Vergleiche wollte Zeno die Individualität des Kleanthes charakterisiren, der hier auch als Verfasser einer Schrift über Erziehung und glückliche Anlage zu erwähnen ist. — In Bezug auf die geistigen Verschiedenheiten der Menschen waren die Sto-

iker nicht einig. Während einige von ihnen auf die Thatsache hinwiesen, dass die Kinder schon gleich nach der Geburt auch geistig verschieden sind, und dass diese Verschiedenheit trotz gleicher Erziehung immer aufrecht erhalten wird, glaubten die anderen an eine gleiche Schlechtigkeit der Menschen von Natur (ib. S. 58). Jedenfalls lehrten sie alle, dass die Tugend ausser der Anlage noch der Übung und der Lehre bedürfe.

Die Erziehung

der Römer

in den ersten Zeiten ihrer Geschichte, lässt sich mit Recht als eine familiäre, auf dem häuslichen Boden gegründete, charakterisieren (257, 1. Bd. 1. Ab. S. 442.) Dem Vater und der Mutter blieb die Lehre und die Zucht ihrer Kinder überlassen. Desto auffälliger erscheint in dieser Periode der Druck, den der Staat auf die Erziehung ausübte. Diese wurde nicht bloss von den Censoren überwacht und beeinflusst; sondern auch durch die Gesetze bestimmt und geregelt. Der Staat strebte nach einer gleichförmigen Ausbildung seiner Bürger (301, S. 203). Zu diesem Zwecke schien den Censoren die Beaufsichtigung der Familienerziehung günstiger zu sein, als die Gründung von öffentlichen Schulen. Diese konnten erst in den letzten Jahrhunderten v. Chr. ausgebildet werden, und wurden von den Rhetoren geleitet (ib. S. 204). Die namhaftesten unter ihnen haben uns in ihren Schriften interessante Ansichten über die individuelle Behandlung in der Erziehung geliefert.

So hat

Cicero (I 6—43)

zuerst auf das individuelle Verfahren des schon erwähnten Griechen *Jsokrates* hingewiesen, und seine Art, den einen durch die Sporen, den anderen durch den Zügel zu erziehen, lobend hervorgehoben. (47, S. 469; de orat. III. 9, 36). Cicero macht den Erfolg des Unterrichts davon und von anderen äusseren Faktoren abhängig und andererseits von der natürlichen Fähigkeit des Zöglings. Eines ohne das andere könne nicht zur Vollkommenheit führen. „Urteilst du nun jetzt schon so vorteilhaft von mir, spricht Cicero zu Jsokrates, da mir es bei der natürlichen Fähigkeit, so du mir beilegst, doch gewiss am Unterrichte, an Zeit, ja ich muss sagen, auch an gehörigem Eifer in der Wissenschaft gefehlt hat: was würdest du denn sagen, wenn zu einer wohl noch besseren Fähigkeit, alles was mir abgeht, hinzukäme? Wie gross und bewunderungswürdig würde nicht ein solcher Redner sein?“ (ib. S. 93; d. o. I. 17, 79). Von jenen 2 Faktoren ist die natürliche Begabung der wichtigere (ib. S. 111; d. o. I. 25, 113), aber sie kann für die verschiedenen Gebiete der Bethätigung verschieden sein. Deshalb darf man „bei Jemand, der in einer Kunst als unbegabt gilt, nicht jede Hoffnung auf seine Ausbildung aufgeben (ib. S. 133; d. o. I. 25, 117), sondern man muss ihn zu einem anderen Berufe antreiben, in welchem er sich tüchtiger erweisen kann. (ib. S. 119; I 28, 126). — Cicero bevorzugt solche Individualitäten, die

sich langsamer entwickeln. „Was gar zu schnell zur Reife kommtet, das kann keinen dauerhaften Nahrungssaft haben.“ Der Erzieher halte seinen Schüler je nach seiner Jndividualität „unter der Scheere.“ „Wie es leichter ist, wenn ein Weinstock allzustark treibt, die unnützen Sprösslinge abzuschneiden, als einen stockenden Fächser erst durch Kunst und Wartung zum Schusse zu bringen“ (ib. S. 259; d. o. II 21, 88) Aber man muss dabei vorsichtig verfahren und in keinem Falle die Entwicklung des Schülers hindern (52 2. Bd. S. 602.) Um diesen Fehler zu vermeiden, soll man zuerst die individuellen Fähigkeiten des Schülers erforschen und erst darnach seiner Erziehung eine Richtung geben. (47. S. 257; d. o. II, 20, 85)

Nach

Seneca (0—65)

haben die innerhalb der Menschheit vorhandenen Unterschiede nur einen graduellen Wert, indem alle Menschen von Natur schlecht sind, einige aber mehr, andere weniger. Desto grösser ist die Schwierigkeit, die der Erziehungsarbeit daraus erwächst „Kein lebendes Wesen will mit mehr Kunst behan-delt werden, als der Mensch.“ Diese Behandlung wird nur dann richtig, wenn sie der Eigenart des Jndividuum̄s entspricht. Aus diesem Grunde verlangt Seneca von einem guten Erzieher, dass er den Charakter des Schülers kennen lernt. Er muss wissen, „wie die schlechten Sprösslinge wieder gerade gebogen werden können.“ (52, 2. Bd. S. 631.). Denn es lässt sich nicht mit allen

auf gleiche Weise verfahren. Manche werden durch Vernunftgründe angezogen, manche werden durch berühmte Namen und Autorität geleitet. (ib. S. 636.). Die von Natur furchtsamen sind sanft und freundlich zu behandeln, während bei den reizbaren Gemütern die entgegengesetzten Mittel berechtigt sind. In keinem Falle darf man aber die Individualität des Zöglings unterdrücken (ib. S. 638.). Die individuelle Behandlung ist desto leichter und erspriesslicher, je früher sie angefangen wird. Ist es doch leichter, die noch zarten Gemüter in die gehörige Stimmung zu versetzen, als die Fehler, mit welchen man gross wird, auszurotten (ib. S. 636). — Auch in der Berufserziehung ist die Berücksichtigung der Individualität notwendig, denn diejenigen z. B., die zum Zorne neigen, sind von schweren und vielerlei Studien abzuraten. (ib. S. 640).

Nach

Quintilian (35—100)

sind allen Menschen die Anlagen und Fähigkeiten angeboren (52, 2. Bd. S. 661.); aber obwohl diese natürlichen Anlagen oft vieles auch ohne Kunst vermögen (ib. S. 688), so reichen sie doch für die Erziehung nicht aus, man bedarf also des Unterrichtes (ib. S. 674). Quintilian tritt für die öffentliche Erziehung ein (ib. S. 670), aber er fordert vom Lehrer die Erforschung und Berücksichtigung der individuellen Eigentümlichkeiten seiner Schüler. „Ein erfahrener Lehrer, sagt Quintilian, muss gleich die

Fähigkeiten und den Charakter der Knaben prüfen.“ Die Fähigkeiten, als deren Kennzeichen das Gedächtniss zu betrachten ist, (286, S. 55) unterscheiden sich als langsamere und schnellere, was durch die Art der Auffassung und der Treue des Aufgefassten bedingt wird. Die ersten sind bevorzugt, doch giebt es auch solche Fälle der Frühreife, wo die Fähigkeit sich schnell entwickelt, aber nicht gross wird. Solchen Fähigkeiten „liegt keine wahre, tiefgewurzelte Kraft zu Grunde und sie sind Samenkörnern vergleichbar, die auf die Oberfläche zerstreut, zwar überall aufkeimen, aber deren ährenlose Halme vor der Ernte hinwelken (52, 2. Bd. S. 673). Bei der Prüfung der individuellen Unterschiede geben dem Lehrer die Spiele der Kinder „einen bedeut samen Fingerzeig,“ weil sich ihr Charakter beim Spielen „offener zeigt.“ Nachdem die Unterschiede festgestellt sind, sollen die Schüler in mehrere Klassen geteilt werden und gemäss ihren Fähigkeiten den Unterricht bekommen (ib. S. 672). Dabei sind auch Neigungen der Einzelnen zu berücksichtigen und ihre Eigentümlichkeiten zu fördern. Dieses darf jedoch nicht in Einseitigkeit ausarten. Besonders grosse Vorsicht ist anzuwenden bei den Gutbegagten und denjenigen mit beschränkteren Anlagen (ib. S. 674). Jedenfalls ist es die Pflicht des Erziehers, „das Gute, was er in den Schülern findet, zu kräftigen und soviel als möglich das hinzuzubringen, was fehlt, einiges zu verbessern (286, S. 125). Dagegen ist die Strenge in der Erziehung nicht ange-

bracht, weil dadurch manche hochstrebende Gemüter abgeschreckt werden (52, 2 Bd. S. 689).

Plutarch (48–125)

setzt die Tugend, die ihm eigentlich eine lange Gewohnheit ist (52, 2 Bd. S. 711), ausserdem zu dem Lernen und der Anlage in Abhängigkeit. Alle 3 Faktoren zusammen machen die Tugend vollendet; wenn einer fehlt wird sie mangelhaft. Diese Behauptung sucht Plutarch dureh einen Vergleich mit dem Ackerbau zu veranschaulichen. Dem Boden ist die Anlage, dem Samen der Unterricht und dem thätigen Arbeiter der Lehrer in der Erziehungsarbeit gegenübergestellt (ib. S. 701). Die Anlagen sind vererbbar, aber ausbildungsfähig und dem weichen Wachse vergleichbar, in das die Eindrücke des Siegels leicht eiugeprägt worden (ib. S. 702). Die Anlagen sind nicht nur bei verschiedenen Personen verschieden, sondern sie können auch in den Einzelnen verschieden verteilt sein. So hatte Cato schwer und langsam begriffen, jedoch sehr gut behalten, andererseits giebt es Kinder, die sonst gut beanlagt sind, aber ein schlechtes Gedächtniss besitzen (ib. S. 712).

Von den sonstigen Pädagogen ist nur noch

(Lucian 122–200)

zu erwähnen, der in seiner Erziehungstheorie die Forderung „glücklich begabte noch mehr zu heben und schlechte Anlagen zu veredeln“ besonders hervorhob.

II. Die christliche Periode.

Das

Christenthum

scheint die ganze Welt als ein Jndividuum und die einzelnen Menschen als Glieder dieses Ganzen angesehen zu haben. Paulus sagt: „Gleichwie ein Leib ist, und hat doch viele Glieder; alle Glieder aber eines Leibes, wiewohl ihrer viele sind, sind sie doch ein Leib.“ (1. Cor. 12, 12). Denn „es sind mancherlei Gaben, aber es ist ein Geist. Und es sind mancherlei Aemter; aber es ist ein Herr. Und es sind mancherlei Kräfte; aber es ist ein Gott, der da wirket *alles in allen.*“ (1. Cor 12, 4—6). Die individuellen Verschiedenheiten werden jedoch nicht geleugnet, sondern im Gegenteil als notwendig erachtet. „So aber alle Glieder ein Glied wären, wo bliebe der Leib?“ (a. a. O. 12, 19). Die Jndividualitäten bestehen also als Glieder eines Ganzen, und sind als solche nicht büss auf einander angewiesen (a. a O. 12, 21.), sondern von dem Wohl und Weh jedes Einzelnen, hängt das Gedeihen des Ganzen ab. Denn „so ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit; und so ein Glied wird herrlich gehalten, so freuen sich alle Glieder

mit“ (a. a. O. 12, 26). Deshalb soll jeder nach der Vervollkommnung „nach den besten Gaben“ streben. (a. a. O. 12, 31). „In einem jeglichen erzeugen sich die Gaben des Geistes zum gemeinen Nutzen“ (a. a. O. 12, 7) und jeder hat nach seiner Begabung (a. a. O. 12, 8—10.) das Ganze zu befördern, sowie die einzelnen Organe den Leib erhalten (a. a. O. 12, 15 ff) Soviel die heilige Schrift.

Ausserdem ist noch auf die pädagogische Thätigkeit unseres grossen Lehrers

Jesus von Nazareth

hinzuweisen. Er hat, wie wohl bekannt, allen seinen Lehren eine solche Form gegeben, die der Fassungskraft des hörenden Volkes entspricht. Dass er trotz alledem auf die Schwierigkeiten stiess, die in der Verschiedenheit der Individualitäten lagen, beweist sein treffendes Gleichnis von dem Säemann (Luc. 8, 5—15.) Die christliche Kirche hat im Anfange treu den Vorschriften der heiligen Schrift gehandelt. Die verschiedensten Individualitäten wurden als berechtigt angesehen, wenn sie der christlichen Heiligung sich unterwerfen wollten (65, S. 248.) Im Mittelalter aber mussten die Individualitäten unter dem Drucke der kirchlichen Macht leiden. (a. a. O. 249.) Erst gegen das Ende des Mittelalters hatte sich die Lage etwas gebessert (ib. 250). Demzufolge finden wir bis zu der Zeit auch wenige Pädagogen, die für unseren Gegenstand von Bedeutung wären.

Unter den christlichen Gelehrten der ersten Jahrhunderte ist nur

Origines (185—254)

zu erwähnen, insofern er in seiner Theologenschule den Unterricht erst dann erteilte, nachdem er sich von der Fassungskraft des Schülers überzeugt hatte (246, II. 46).

Von den deutschen Pädagogen des Mittelalters ist es

Hrabanus Maurus (776—856)

gewesen, der seinen Unterricht der Individualität der Schüler anzupassen suchte. „Nicht einen lehrte er wie den anderen, sondern manche bloss in der Grammatik, manche auch in der Rhetorik, manche endlich auch in den geistlichen Wissenschaften, sowie jeden seine Anlagen fähig machten, und alles in einer solchen Aufeinanderfolge, wie es die Natur des Schülers forderte“ (cit in 246. II. 199). Um individuell verfahren zu können, meint Hrabanus, soll der Lehrer den Lehrstoff völlig beherrschen (*Schiller*, Gesch. d. Päd. S. 57 1893.³). Zu demselben Zwecke bevorzugte er eine solche unterrichtliche Methode welche die Selbstthätigkeit zu erwecken im Stande ist, und die Schüler zum eigenen Finden anweist. (ebd. 59).

In Frankreich finden wir erst im 13. Jahrhundert den Prinzenlehrer am Hofe Ludwig IX

Vinc. von Beauvais († 1264)

der in seinem Werke „*De institutione filiorum regiorum sen nobilium*“ unter anderen eine in-

dividuelle Berücksichtigung in der Erziehung forderte. Er unterschiede 3 Faktoren des Lernens: Anlage, Übung und Zucht. Unter der Anlage verstand er die Fassungsfähigkeit und das Gedächtnis (246, II. 344), oder mit anderen Worten die Vereinigung des natürlichen Verstandes mit dem Gedächtnis (ebd. 345). Es giebt Knaben, die nur einer Leitung bedürfen, weil sie „von Natur recht fähig zu jedem Dinge sind“, die anderen sind entweder von sich selbst schlecht, oder durch schlechte Erziehung so geworden. Diese individuellen Unterschiede sind besonders bei den Massnahmen der Zucht zu berücksichtigen. (ebd. 348).

Vittorino von Feltre (1378 - 1446)

der berühmte italienische Pädagoge des 15. Jahrhunderts, hat in seiner ganzen pädagogischen Thätigkeit auf eingehendste Weise die Individualitäten seiner Zöglinge beachtet. Er unterzog diejenigen, die seine Zöglinge werden wollten, einer genauen Prüfung, bevor er sie in seine Anstalt aufnahm. Die geistigen Eigenschaften wusste Vittorino schon aus dem Gesichte des Aufzunehmenden abzulesen (202 S. 16). Trotzdem war er in seinem Urteil behutsam „und hütete sich vor allem, seine Schüler frühzeitig — zu Dummköpfen zu stempeln“. Er glaubte vielmehr, dass solche Naturen sehr selten sind, und „dass aus jedem Menschenkinde etwas zu machen sei“. (Kellner, Päd. Mitt. 2 Bd., 1858² S. 89.) Die sich aber als talentlos und verdorben zeigten wurden sofort zurückgewiesen. Den Eltern der wegen

Mangel an Begabung für das Studium entlassenen Kinder wurde der Rat erteilt, diese eine ihrer Beschaffenheit entsprechende Lebenart wählen zu lassen. (202 S. 7).

Besondere Sorgfalt schenkte Vittorino der körperlichen Pflege seiner Zöglinge, „denn von körperlichen Behendigkeit kann man meist auf einen durchdringenden Geist schliessen. (ib. S. 19). Das Verfahren auch auf diesem Gebiete war ein individuelles. Nicht jedem seiner Zöglinge gestattete er zum Beispiel Wein zu trinken. Er hatte in seiner Anstalt zwei Prinzen von welchen einer ungewöhnlich fett, der andere dagegen äusserst mager war. Diesem gewährte er volle Freiheit im Essen, jenem aber entzog er allmählig die zusammengesetzteren Speisen, und wenn sich sein Zögling manchmal gierig zeigte, befriedigte er ihn mit Musik. (ib. S. 14). Die Folge war, dass der fette und begierige Prinz ein Muster von Enthaltseimkeit ward ib. S. 15).

Aber auch in Hinsicht auf die eigentliche Erziehung verfuhr Vittorino stets individualisierend. Seinen Unterricht suchte er immer auch den weniger begabten verständlich zu machen. (Kellner, a. a. O. S. 90.). Bei den Zöglingen, denen er die Anfangsgründe selbst übermittelte, prüfte er sorgfältig ihre Neigungen und Talente, bevor sie ein bestimmtes Fach übernehmen durften. Trotz der Verschiedenheit der Anlagen, meinte er, ist jeder dem der Körper gut organisiert ist, von der Natur befähigt „in irgend einer Wissenschaft oder einem Gewerbe vortreff-

lich zu werden, und jedem soll man es möglich machen, seinem Genius folgen zu können. (202, S. 22) Von solcher Ueberzeugung getragen, pflegte Vittorino diejenigen seiner Zöglinge, welche für die in seiner Anstalt nicht gelehrteten Wissenschaften begabt waren (ib. 23), auf solche Universitäten zu schicken, „wo sich gerade die besten Lehrer dafür befanden“. (ib. 24). Überdies gab er den Lernbegierigsten besondere Lektionen (ib. 28). Den Zaghaften gegenüber war er nachsichtig und suchte sie durch sein Lob zu ermuntern (ib. 27). In seinem Vortrage pflegte er den Zweifel zu erregen, und an daraus folgendem Anfragen den Scharfsinn seiner Zöglinge zu prüfen (ib. 26.) Die Streitsüchtigen wurden bei solchen Gelegenheiten strenger als die anderen behandelt (ib. 24). Auch bei den schriftlichen Arbeiten berücksichtigte Vittorino die Individualitäten. Die Allzuüppigen wurden getadelt (ib. 28), diejenigen, die zu trocken schrieben, mussten ihre Phantasie durch das Studium eines dafür entsprechenden Schriftstellers beleben. (ib. 27). Vittorino zeichnete sich durch eine freundliche und durchaus sanftmütige Behandlung seiner Zöglinge aus, jedoch richtete er sich auch in dieser Hinsicht nach ihrer Individualität. Je nach Charakter oder Temperament des Einzelnen wurde ihnen die Belobung oder die Strafe angepasst. So war er trotz seiner Güte, gegen denjenigen, von dem er wusste, dass er mit Vor- satz gefehlt hatte, sehr streng. Die Gefräßigen

wurden mit der Entziehung von Speisen bestraft. (ib. 34).

Jm 15. Jahrhundert hat sich mit der Individualitätsberücksichtigung in der Erziehung eingehender beschäftigt der humanistische Pädagoge am päpstlichen Hofe,

Mapheus Vegius (1407—1458.)

Er glaubte, dass die Individualität des Kindes schon vor der Geburt bestimmt wird. Demgemäß fängt auch die Erziehung mit der Zeugung an (246, II. 410). Von dem Befinden der Eltern während dieses Aktes und von den Eindrücken der Umgebung auf die Schwangere, hängt die Stimmung des Fötalmenschen ab. (ebd 410|11). Ausserdem fordert Vegius in Unterricht und Zucht eine strenge Berücksichtigung der individuellen Eigentümlichkeiten. Ganz verschieden sollen z. B. ein Jähzorniger und ein Furchtsamer behandelt werden.

Der heidelberger Professor

Jakob Wimpeling (1450—1528)

unterschied 6 gute und 6 böse Anlagen. Die guten sind: Freigebigkeit, Unternehmungsgeist, Grossmut, Aufrichtigkeit, Mitleid und Schamhaftigkeit; die bösen: Neigung zu Leidenschaften, Veränderlichkeit, Leichtgläubigkeit, Streitsucht, Lügenhaftigkeit und Uebertreibungssucht. Er giebt Vorschriften, wie in der Erziehung jede dieser Anlagen behandelt werden soll. Man soll aber die Anlagen untersuchen, bevor man anfängt zu unterrichten, damit man wissen kann,

„für welche Art der Geistesbeschäftigung der Zögling von Natur vorzüglich geschickt ist,“ (246, II. 448).

Berücksichtigung der Individualität im Unterrichte und der Erziehung ist eine der wichtigsten Forderungen des spanischen Pädagogen

Vives (1492— 540).

Folgende Gründe sollen für die Notwendigkeit dieser Forderung sprechen :

1.) Der dargebotene Stoff des Unterrichtes wird je nach der verschiedenen Beschaffenheit des Geistes verschieden aufgefasst, denn „der einen Seele gefällt dieses, der anderen jenes, wie den verschiedenen Gäumen und Bäuchen“ (286, S. 24.).

2.) Wenn der Geist dazu gezwungen wird, wozu er sehr wenig geeignet ist, tritt alles verkehrt und verdreht zu Tage. „Diejenigen aber, die für etwas geboren und geschaffen sind, führen alles auf das beste und mit bewunderungswertem Glücke aus“ (286, S. 56).

Aus dem Gesagten leuchtet schon ein, dass die Individualität des Zöglings schon für die Bestimmung seines zukünftigen Berufes massgebend sein soll. Von einem Haufen Eier kann man irgend eins nehmen, um es zu kochen; aber nicht gleich jeden Sohn darf der Vater für die Wissenschaften bestimmen, sondern nur denjenigen, der dazu geeignet ist. (286, S. 56.) Darum ist es notwendig, schon im Elternhause die Anlagen der Kinder zu prüfen. (286, S. 74.)

Vives bevorzugt die häusliche Erziehung gegenüber derjenigen in öffentlichen Anstalten. Dafür sollte neben vielen anderen Gründen auch die Thatsache sprechen, dass hier der Zögling viel leichter zu beobachten ist und demnach den Angehörigen und Verwandten zu prüfen möglich wird „wozu die Anlagen ihn hauptsächlich befähigen.“ (286. S. 48.) Deshalb, wenn es irgend möglich ist, soll der Unterricht von einem frommen und unverdorbenen Hauslehrer erteilt werden. Ist es aber nicht möglich, einen solchen zu beschaffen, oder gehen die Eltern in ihrer Nachsicht so weit, dass sie dadurch die Anlagen ihrer Söhne „zu Grunde gehen lassen,“ dann schicke man den Jüngling, wenn dieser nach dem Urteil der Eltern und ihrer Freunde für den wissenschaftlichen Unterricht geeignet ist (286. S. 56) in eine öffentliche Erziehungsanstalt. (ib. S. 45). Hier soll der Knabe ein oder zwei Monate der Prüfung seiner Anlagen unterstellt werden. Und wenn er einmal aufgenommen ist, wird er auch weiter in seiner ganzen Schulzeit beobachtet. In besonders dafür veranstalteten Lehrerversammlungen sollen die Anlagen der Zöglinge besprochen und jeder von ihnen für diejenige Wissenschaft bestimmt werden, „für welche er geeignet zu sein scheint.“ (ib. S. 42).

Um die Anlagen des Zöglings zu prüfen, ist es erforderlich, ihn durch passenden Stoff in eine Thätigkeit zu versetzen, sonst „kann man nicht beurteilen, wes Geistes Kind er ist.“ Das geeignete Mittel ist das *Rechnen*, „Nichts offen-

bart in gleicher Weise Geistesschärfe, als eine geschickte Weise zu rechnen, und Langsamkeit des Rechnens weist auf Langsamkeit des Geistes, wie wir dies bei unseren Blödsinnigen sehen, hin.“ (286, S. 55). — Aus diesem Grunde verlangt Vives, dass „die Arithmetik zuerst gelehrt werden soll.“ (S. 130). — Ein weiteres Kennzeichen der geistigen Fähigkeiten ist das *Gedächtnis*. Das leichte Auffassen ist ein Zeichen der Geistesschärfe, das treue Bewahren des Aufgefassten offenbart die Fassungskraft. Auch im Spiele soll der Erzieher die Anlagen seiner Zöglinge zu ermitteln suchen, weil die Spiele, wie ein spanisches Sprichwort ganz richtig sagt: „Probiersteine der Seele sind.“ (286, S. 55).

Jst auf Grund sorgfältiger Beobachtung bei einem Zögling eine zweifelhafte oder schlechte Beanlagung konstatirt worden, bei anderen dagegen eine gute, so soll man weder im ersten Falle verzweifeln, noch in letzterem zu viel Vertrauen haben, denn die geistigen Fähigkeiten sind oft einer Veränderung unterworfen, gewöhnlich nach der schlechteren Seite hin, doch „giebt es auch einige Geister, die verworfen werden, aber nach geraumer Zeit sich bessern“ (286, S. 56.)

In Bezug auf die Geeignetheit für die Wissenschaften lassen sich folgende Individualitäten unterscheiden :

1., Es gibt Naturen, die für die Wissenschaften gar nicht passen, nämlich alle die, welche stumpf, einfältig und verkehrt sind, und

diejenigen, „welche an Naturfehlern leiden, wie der Wahnsinn oder der Blödsinnige.“ Weiter die Schwachsinnigen und die moralisch Verdächtigen (286. S. 58). Ausserdem sind von den Wissenschaften auszuschliessen diejenigen, welche den Lehrer verachten, „sie passen besser für den Pflug als für die Bücher.“ (286. S. 69).

2., Es giebt Knaben, die verdorben sind aber die Hoffnung auf ihre Besserung nicht ausschliessen, wie auch solche, die zu einer gewissen Zeit nicht geeignet sind für die Wissenschaften, aber zu einer andern, und so abwechselnd“ (ib. S. 58.)

3., Noch mehr Hoffnung versprechen die Anmassenden, die „sich etwas zu lernen schämen.“ Es genügt, solche von ihrer Unwissenheit auf irgend welche Weise zu überzeugen, und der Wunsch zu lernen wird bald rege (ib. S. 58.) Auch die Knaben, die gern Kurzweil treiben, „muss man davon abbringen, nicht fortschicken, (ib. S. 59).

„Hinsichtlich der übrigen Arten von Anlagen sind für die einen diese, für die andern jene Wissenschaften geeignet“ (S. 59). An geeigneten für alle Wissenschaften ist derjenige, der „durch Anlage und Gedächtnis ausgezeichnet ist“ (ib. S. 65.) Eigentlich sind jedem Menschen „gewisse Keime aller Wissenschaften von Natur gegeben.“ (ib. S. 87.)

In den Gemeinde-Schulen sollen diejenigen Künste und Wissenschaften dargeboten werden, die dem Alter und den Anlagen der

Schüler entsprechen. Für die höheren Schulen werden von diesen Zöglingen nur diejenigen bestimmt, die „wegen ihrer geistigen Anlage für die Beschäftigung mit Wissenschaften geeignet sind.“

Der Forderung „beim Unterrichte auf die geistige Befähigung eines jeden wohl zu achten,“ (ib. S. 50) wird man erst dann genügen können, wenn man sich mit den möglichen individuellen Verschiedenheiten und ihren psychologischen Gründlagen vertraut macht. Vives führt folgende Unterschiede der geistigen Anlagen auf:

1., Es giebt Menschen, die das Einzelne scharfsinnig sehen, aber zusammengesetzte Reihen zu fassen und festzuhalten nicht vermögen. „Solche haben ein engbegrenztes Fassungsvermögen oder ein schwaches Gedächtnis.“

2., Anderen fehlt es an Fassungsvermögen nicht; „aber sie vermögen nicht zusammenzufassen und zu kombiniéren, um die Beschaffenheit jedes Dinges beurteilen zu können. (ib. S. 50).

3., In Bezug auf die Handlung des Verstandes, unterscheiden sich die Naturen, die mit Freude einem Gegenstände sich hingeben von solchen, die darin nachlässig sind. Diese sind stumpf und oberflächlich, jene besitzen einen scharfen Verstand und klare Wahrnehmung.

4., Einige sind in ihrer Arbeit beharrlich, den anderen ist nur der Anfang leicht und sie gelangen nie zum Ziele.

5., Manche Menschen fassen alles im Allgemeinen, die anderen sind gründlich und untersuchen auch die Einzelheiten einer Sache.

6., Es giebt freie und ungebundene Menschen, die gut beanlagt sind, und „ihre Absichten schnell zu erreichen wissen,“ die anderen dagegen treffen auf den ersten Blick „den Nagel auf den Kopf.“

7., Einige kommen langsam aber sicher zu ihrem Ziele, die anderen wollen nirgends rasten, (ib. 51).

8., Die Abwechslung zwischen Ruhe und Thätigkeit ist auch bei verschiedenen Jndividualitäten verschieden.

9., Es giebt Knaben, die sich in den Dingen auszeichnen, „die der Geschicklichkeit der Hände unterliegen“ (z. B. malen, bauen, weben etc. (ib. S. 52).

10., Die anderen sind in der Handarbeit ungeschickt, aber sie erfassen den Vortrag gut und vermögen schnell und scharf zu denken.

11., In sehr wenigen Naturen kommen die beiden letztgenannten Eigenschaften vereinigt vor.

12., Ebenso selten sind die Jndividuen, die für alle Unterrichtsgegenstände gleichmässig begabt sind. Viel mehr findet man solche, die sich nur in einem Fache besonders auszeichnen.

13., Manche scheinen nur auf dem Gebiete der Kleinigkeiten etwas leisten zu können, „in grossen und gediegenen Dingen aber richten sie nichts aus“ (z. B. die Witze machenden und die Vornehmen).

14., Die anderen dagegen sind für Scherze und eitle Dinge wenig befähigt, aber desto grösser für die ernsten und gediegenen Angelegenheiten, (ib. S. 53.)

15., Es giebt Naturen, die geneigt sind, Fremdes nachzuahmen und solche, die sich nicht mit fremder Erkenntnis und Forschung befassen wollen. Bei scharffsinnigen Menschen ist beides vereinigt.

16., Manche Menschen lassen sich durch gewisse Gemütsbestimmungen beherrschen, die anderen sind leidenschaftslos.

17., Einige sind offenherzig und aufrichtig, die anderen immer versteckt und geheim.

18., Es giebt heftige und milde Naturen.

19., Manche lassen sich nur durch die Furcht beeinflussen, manche dagegen nur durch das Wohlwollen.

20., Einige sind schwächlich, die anderen männlich.

21., Manche sind beständig in ihrer Individualität; die kindischen und wankelmütigen Menschen dagegen sind in ihrer Gemütsstimmung leicht veränderlich. (ib. S. 54.)

„Es giebt zwar noch andere Unterschiede geistiger Anlagen,“ deren Aufführung aber Vives für überflüssig hält (ib. S. 55.).

„Beim Unterrichte ist auf die geistige Befähigung eines jeden wohl zu achten (ib. 50). „Nur dasjenige darf den Zuhörern geboten werden, was ihrer Fassungskraft entspricht.“ Obwohl auch dem Lehrer nicht erlaubt sein kann, von der Wissenschaft abzuweichen, so muss er doch in erster Linie seine Zuhörerschaft im Auge haben. (ib. S. 61.)

Diese allgemeine Forderung wiederholt Vi-
ves oft bei Besprechung der einzelnen Unter-
richtsfächer. So hat der Lehrer, „nach eines jeden
Anlagen und Fortschritten zu bestimmen,“ wie
lange ein Knabe lateinisch treiben solle, (ib. S.
64.) und in welchem Umfange (S. 100.). Die-
jenigen, die langsamen Geistes sind, werden
von der Lektüre der klassischen Schriftsteller
fern gehalten, (ib. S. 100.) dagegen die besser
Beanlagten werden sich durch solche Lektüre
„die Bürden des Alters erleichtern.“ (ib. S. 101.)
Aber auch diesen, wenn sie leidenschaftlich oder
zum Unglauben geneigt sind, darf man nicht
jedes klassische Buch in die Hand geben. (ib.
S. 84.) Nicht jeder Autor kann dem Zögling zur
Nachahmung empfohlen werden, sondern auch
bei dieser Wahl, muss man „darauf achten, wozu
die Anlagen des Zöglings brauchbar sind.“ (ib.
S. 124.)

Für die Mathematik sind die flüchtigen, die
unruhigen und vergesslichen Naturen wenig ge-
eignet. Doch kommen auch solche Fälle vor, wo
für diese Wissenschaften gerade diejenigen sich
geeignet zeigen, welche für andere anziehende
Wissenschaften nicht geschaffen sind. (ib. S.
130.) Mit Mathematik müssen sich diejenigen
zufrieden geben, denen es aus irgend welchen
Gründen unmöglich ist, die anderen Wissen-
schaften zu betreiben. (ib. S. 133.)

Für die Beschäftigung mit der ersten Philo-
sophie, d. h. der Metaphysik, (S. 349.) ist nur
derjenige geeignet, dessen Geist sich nicht mit

sinnlichen Eindrücken begnügt, sondern nach den Gründen und Ursanfängen strebt. Die possesshaften, die streitsüchtigen Naturen, wie auch diejenigen, die nicht richtig zu schliessen verstehen, passen nicht hierzu. (ib. S. 114).

Besonders für den ärztlichen Beruf ist auf die Anlage und Ausbildung zu achten, weil vom Arzte das Leben und Heil des Menschen abhängig ist. (ib. S. 139.)

Der Strassburger humanistische Pädagoge,

Johannes Sturm (1507—1589)

darf wenigstens nicht unerwähnt bleiben. Er unterdrückte zwar die Nationalität seiner Zöglinge, indem diesen nicht bloss im Lernen, sondern auch beim Spielen die Muttersprache zu reden gänzlich verboten wurde (246, III. 171); aber anderseits verlangte er „eine auf psychologischer Beobachtung beruhende individualisierende Behandlung“ (Schiller, G. d. P. 1894³ S. 120). In seiner Anstalt hatten die Pädagogen die Aufgabe, die Schüler ausser den Lehrstunden zu beobachten, und unter anderem ihre Anlagen zu erkennen und ihm darüber zu berichten (246, III. 173.).

Der Spanier,

Johann Huart (1520—?)

hat sich durch sein Werk über „die Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften“ um den Gegenstand unserer Untersuchung ebenso verdient gemacht wie sein Landsmann Vives. Er teilte die Seelenkräfte in 3 Gattungen ein: Verstand,

Einbildungskraft und Gedächtniss (**246**, III. 359). Für jede dieser Gattungen eignet sich eine besondere Wissenschaft. Man mag Tag und Nacht studieren und wird es zu nichts bringen, wenn man nicht diejenige Wissenschaft gewählt hat, welche seinem Genie am gemässtesten ist. „Es kann nicht jede Erde ohne Unterschied jeden Samen fortbringen.“ Und ausserdem ist noch ein anderes Moment ins Auge zu fassen, nämlich ob sich die Fähigkeit zu einer bestimmten Wissenschaft mehr auf die Theorie oder auf die Ausübung derselben bezieht. (**246**, II. 435.) Man erforsche also die Fähigkeiten des Zöglings von Kindheit an, und gebe ihm die Richtung, sobald die Anlage erkannt worden ist. (ebd. 436.) Nur den genialen Naturen wird es nicht schaden, wenn sie ihr Studium auch später anfangen. (ebd. 437.). Bei der Schätzung der Fähigkeiten des Einzelnen bedient sich Huart der Phrenologie. Eine sehr glatte Stirn, ein zu kleiner Kopf sind z. B. ein Zeichen der Unfähigkeit. (ebd. 438.) Abgesehen davon machte Huart auch andere Schlüsse aus den entdeckten Fähigkeiten. Ein zur Dichtkunst beanlagter Knabe wird es nicht weit bringen können in den Wissenschaften, die vom Verstände und vom Gedächtniss abhängen. Ebensowenig werden die spöttischen Köpfe in der Sprachkunst fortschreiten können. (ebd. 439.) Huart schätzte diejenigen Schüler nicht besonders hoch, die den Vortrag unfehlbar erfassen und ohne Anstoss hersagen können. Bei solchen ist selten auf grossen Verstand zu rechnen. (ebd. 440).

Michel de Montaigne (1533—1592)

äusserte sich über das Wesen der Individualität und forderte mit starker Betonung die Individualisierung in der Erziehung, ohne dass er die Begriffe mit den heute üblichen Worten bezeichnete. Die ursprünglichen Anlagen kann man bedecken und verbergen, aber sie lassen sich nicht ausrotten. Sie verändern sich aber selten und treten auch dann wieder hervor. Es giebt bei jederman ein eigenes Wesen, einen hervorragenden Zug, der sich gegen jede Erziehung, gegen alle ihm fremden Leidenschaften erhält. (182, S. 60.) Das ist aber nur eine Seite unseres Geistes, die natürliche. [Liv. III. Ch. 2.]. Die andere bilden die äusseren Faktoren, wie die Erziehung (182 [I. 24] 70) einer- und der Umgang mit den Menschrn andererseits (182 [III. 8] 74). Hier die Ursache der Veränderlichkeit. In dieser Veränderlichkeit liegt eben die Schwierigkeit, den menschlichen Geist zu erkennen, besonders in dem zarten Alter. (182, 20.) Die geistige Beschaffenheit des Zöglings darf man aber nicht lediglich nach seiner Leistungsfähigkeit, nach dem Aussagen des Gelernten beurteilen, sondern sie ist auch aus seinen Handlungen zu schliessen. So wird er in seinen Unternehmungen seine Klugheit, im Benehmen das Gerechtigkeitsgefühl, in seinen Reden das Urteil und den Geschmack, in Krankheit und im Spiele Energie bezw. Bescheidenheit etc. zeigen. (182, 39.)

Jst die Natur des Jünglings einmal erkannt worden, dann soll sie stets berücksichtigt werden. So darf bei dem Darbieten des Wissens das von der Natur gegebene Mass nicht überschritten werden. Das Wissen kann nur den gesunden Naturen zu Gute kommen, für alle anderen ist es überflüssig, sogar verderblich. (182, 75.) Die Hauptsache ist, dem Zögling die volle Selbstständigkeit zu gewähren, ihn selbstthätig sein zu lassen. Man höre den Schüler zunächst und erst dann rede man zu ihm, wie es Sokrates that. (ib. 21.) Nichts darf dem Zöglinge zwangsweise dargeboten, sondern die verschiedenen Lehren sollen ihm nur vorgelegt und seiner freien Wahl überlassen werden. (ib. 23.) Der Schüler ist dem Knechte gleich, wenn ihm die Freiheit nicht gelassen wird, „etwas aus eigenem Antriebe zu thun.“ (ib. 23). Was er aber selbst gewählt hat, das wird er besser schätzen und schneller erlernen können. (ib. 31). „Es ist eine grosse Thorheit, sein eigenes Licht unter dem Scheffel zu stellen, um mit einem anderen zu leuchten.“ (ib. 62). Unselbstständiges Wissen ist nicht zu billigen. (ib. 67). Es ist ein Zeichen von gestörter Verdauung, wenn das Dargebotene in unveränderter Form wiedergegeben wird (ib. 22). Derweise gebildete Schüler vermögen in der Schulzeit vieles Wissen sich anzueignen, aber als Erwachsene täuschen sie gewöhnlich die auf sie gesetzte Hoffnung und thun sich nicht hervor. Die Schulen sind schuld daran. (ib. 36). In ihnen werden „mehrere Geister von so ver-

schiedener ungleicher und mannigfaltiger Be- fähigung in demselben Gange des Unterrichts und mit derselben Methode erzogen.“ Und dann braucht man sich gar nichts zu verwundern, dass von der ganzen Schaar der Zöglinge 2 oder 3 die der Erziehung entsprechenden Früchte bringen. (ib. 22). Aber auch die gut beanlagten NATUREN können durch die zu harten Massregeln der Zucht verdorben werden. (ib. 37). Man be- rücksichtige also überall die geistige Beschaffen- heit des Zöglings, auch bei der Wahl des zü- künftigen Berufs. (ib. 34).

Auch

Alsted

ein von Vives beeinflusster Pädagoge des 17. Jahrhunderts, erkennt im Anschluss an seinen Autor die Verschiedenheit der geistigen Anla- gen (187, S. 14.) und verlangt ihre Berücksich- tigung. Diese Forderung bezieht sich nicht nur auf die Schule, sondern auch auf das Elternhaus. Den Eltern liegt ob, die Anlagen ihrer Kinder zu prüfen und möglichst auszubilden. (187 S. 15.) Die Individualität des Zöglings soll massgebend sein bei der Entscheidung der Eltern, in welche Schule derselbe zu senden ist. (ib. S. 22.) Was denn eigentlichen Unterricht betrifft, so hält Alsted „eine alle Wissensgebiete gleichmässig umfas- sende Bildung“ für unmöglich und zwar aus fol- gendem Grunde. Die Wahl der Fächer soll nach dem inneren Berufe eines jeden geschehen, und da die Anlagen verschieden sind, so ist auch ein gleichmässiger Fortschritt undenkbar. Doch

giebt Alsted zu, dass in der ersten Kindheit, wo die Seele dem weichen Wachse ähnelich ist, der Unterricht im Stande wäre, die Mängel der Anlagen zu verbessern. (ib. 15.) Man wähle demnach solche Lehrer, welche die Fähigkeit besitzen, den Vortrag dem Fassungsvermögen der Schüler anzupassen. (ib. 16.) Auch in Bezug auf die Zucht ist stets die Individualität des Zöglings zu beachten. Zur Prüfung der Schülerindividualitäten trägt ein inniges Verhältnis zwischen Schule und Haus viel bei. (ib. S. 17.)

Alsted wusste auch seinen Schüler

Comenius (1592—1670)

für Vives zu begeistern, so dass Comenius von diesem einen nicht unbedeutenden Einfluss erhielt. (187. S. 24.) Wie in vielen anderen Punkten, berühren sich diese Pädagogen auch in der Frage nach der Beachtung der Individualität in der Erziehung. (10². S. 42. 43.)

Die geistigen Anlagen sind so mannigfaltig, dass ihre Klassification sehr schwer möglich ist. Doch lassen sich 3 Klassen unterscheiden, von welcher jede sich zweifach gliedern kann, und demnach eine 6 Teilung entsteht.

1. Am geeignetsten für die Studien sind die *Scharfsinnigen, Wissbegierigen und Fügsamen*, die nach Empfang der Weisheit wie eine Pflanze von selbst heranwachsen. Aber „damit sie nicht vor der Zeit abfallen und unfruchtbar werden“ dürfen sie nicht zu sehr eilen.

2. Der Anregend nur bedürfen die *Scharfsinigen aber Langsam, jedoch Willfährigen*.

3. Missfällig in den Schulen sind und werden für hoffnungslos gehalten die *Scharfsinnigen und Wissbegierigen aber Wilden und Schroffen*. Doch wie unbändige Füllen die besten Pferde werden, wenn sie nur recht gezogen werden,“ so können auch solche Kinder durch eine richtige Erziehung zu grossen Männern werden,“ wie es mit Themistokles der Fall war, der sich in seiner Kindheit trotzig zeigte, und doch zum berühmten Feldherrn der Athener emporstieg.
 (48. S. 81.)

4. Eine rücksichtsvolle und zarte Behandlung bedürfen *Willfährige und zugleich Lernbegierige, aber dabei Schwerfällige und Stumpfsinnige*. Bei solchen Kindern soll man hauptsächlich darauf achten, dass „sie nicht den Mut verlieren.“ Sie sind mit den spätreifenden Früchten zu vergleichen, die sich desto länger und besser halten, je später sie zum Ziele gelangen, oder mit dem Siegel in Blei, das sich „zwar schwieriger einprägt, jedoch länger Bestand hat.

5. Mit grosser Vorsicht und Geduld lassen sich auch *Stumpfsinnige, und obendrein Schlaffe und Träge*, bessern, wenn nur keine Hartnäckigkeit in den Weg tritt.“

6. Am schwierigsten geht es mit den *Stumpfsinnigen, die zugleich verdreht und boshaft von Natur sind*. Aber wie es unfruchtbare Bäume giebt, „die durch eine richtige Behandlung tragfähig gemacht werden,“ so ist auch von solchen menschlichen Individuen nicht jede Hoffnung aufzugeben. Die Erziehung soll die Hartnäckig-

keit mit allen Mitteln zu beseitigen suchen. Übrigens kommen solche Fälle der Beanlagung sehr selten vor, „unter tausenden kaum einer“ (ib. S. 82.)

Es erhellt aus dem schon Gesagten, dass Comenius der Erziehung eine grosse Macht beimisst. Andererseits fasst er die Verschiedenheit der geistigen Anlagen als „eine Verwirrung und einen Mangel der natürlichen Harmonie“ auf, und stellt sie in Vergleich mit einer ebensolchen Verwirrung des Körpers, die sich in Krankheiten äussert. Ist die geistige Anlage einseitig und zu sehr entwickelt, so kann sie dem Körper schaden und ihn sogar zu Grunde gehen lassen. „Daher sehen wir, dass fröhreife Talente gemeinlich durch einen vorzeitigen Tod dahingerafft werden oder sich abstumpfen.“ Die Aufgabe der Erziehung soll demnach sein die vorhandenen Verirrungen und Mängel zu mildern und alles zur Harmonie herzuführen „Alle Menschen sollen zu demselben Ziel der Weisheit, der Sittlichkeit und Heiligkeit gefördert werden.“ Und dass trotz Verschiedenheit der Anlage die Bildung „nach ein und derselben Methode“ möglich ist, beweist unter anderem auch der Umstand, dass, so verschieden die Menschen geistig beanlagt sind, „doch alle ein und dieselbe menschliche, mit denselben Organen ausgerüstete Natur haben.“ Diese allgemeine Methode ist besonders für die mittelmässigen angepasst: die feineren Köpfe werden zurückgehalten, „damit sie nicht vor der Zeit sich erschöpfen,“ die langsa-

meren dagegen mit Sporen und Stacheln angetrieben. Die letzteren können von den besser beanlagten auch eine unterrichtliche Hülfe erhalten, was zur „Vereinigung der Geister“ viel beiträgt (ib. S. 83 84.) Wie die verschieden befähigten und ausgebildeten Soldaten gemeinschaftlich fechten müssen, so sind auch die Schüler mit entgegengesetzten Anlagen, nach denselben Vorschriften und Vorbildern“ zu lenken, „so lange sie eines Lenkers bedürfen. In der Schule müssen alle Schüler für die gesamten Lebensaufgaben vorbereitet werden, wenn auch dem einen dies, dem anderen jenes später mehr nutzen sollte.“ Zu dieser Forderung dient uns die Natur als Vorbild. „Im Mutterleibe werden einem jeden künftigen Menschen dieselbe Glieder gebildet, einem jedem einzelnen Hände, Füsse, Zunge etc., obgleich nicht alle Handwerker, Läufer, Schreiber, Redner sein werden.“ Erst nach der Entlassung aus den Schulen „möge ein jeder den obigen Studienlauf mit der ihm vergönnten Munterkeit weiter verfolgen.“ (ib. S. 84).

Bei der Erörterung der Individualitätsfrage geht Comenius von einem optimistischen Gesichtspunkte aus. Es giebt keine Anlage, behauptet er, die nicht bildungsfähig wäre. Es lässt sich zwar nicht aus jedem Holtze ein Merkur schnitzen, „aber aus jedem Menschen ein Mensch, wenn nicht die Verderbnis einwirkt.“ Wie es keinen Samen giebt, der zur rechten Zeit und am richtigen Orte gesät, nicht aufkeimen würde, und wie kein Felsen besteht,

„der sich nicht von jedem ersteigen liesse, dem die Füsse nicht fehlen,“ wenn die notwendigen Ermittelungen dazu angestellt werden: ebenso wenig giebt es einen menschlichen Geist, dem „irgend etwas unerreichbar“ wäre, wenn eine „ordentliche Erziehung nicht fehlte. (ib. S. 78.) Eine Ausnahme kann nur derjenige machen, „dem Gott Sinn oder Verstand versagt hat.“ (ib. S. 62.) Aber dabei ist immer zu merken, dass selbst die äusserst stumpfsinnigen Geister und die Schwerfälligkeiten doch besserungsfähig sind. (ib. S. 139.) Der schmutzigste Spiegel nimmt die Bilder auf und auf der rauhesten Tafel lässt sich schreiben, wenn nur jener abgewaschen, diese geglättet wird. (ib. S. 79.) Und wenn die Unbegabten in den Wissenschaften nicht sicher fortschreiten können, so lässt sich ihr Charakter verfeinern (ib. S. 62.), wenn die Erziehung richtig vor sich geht. Leider geschieht es nicht immer so. Der Drechsler bearbeitet sein Holz zunächst mit der Axt und erst dann drechselt er es, und ähnlich machen es auch die anderen Handwerker mit ihren Objekten, aber nicht so naturgemäss verfährt der Erzieher mit seinen Zöglingen. Er nimmt den Schüler, „wie er ihn findet,“ versucht ihn ohne Weiteres „nach seinem Masse“ zu bearbeiten und wenn der Versuch misslingt, „wird er unwillig.“ (ib. S. 80.)

Locke (1632—1704)

unterscheidet leibliche und geistige Anlagen. (172, S. 7.) Wenige Menschen sind von der Natur in beiden Beziehungen so beanlagt, dass sie der

Erziehung kaum bedürften und von selbst „zur Vortrefflichkeit hingeleitet werden könnten.“ Vielmehr findet man neun unter zehn, die wie sie sind, durch ihre Erziehung werden. Hier liegt also die Ursache der Verschiedenheiten unter den Menschen. Die kleinsten Eindrücke in unserer zarten Kindheit haben grosse Wirkung auf die Gestaltung unserer Natur. (ib. 8.) Aber nichtsdestoweniger besteht eine Verschiedenheit der Anlagen unter den Menschen von gleicher Erziehung. Gewisse Kräfte und Fähigkeiten werden uns angeboren, sie gelangen aber nur durch die Erziehung zur Vollkommenheit. Die Verschiedenheiten in Hinsicht auf die Natur und Stimmung des Gemüts sind ebenso zahlreich wie die der Gesichter. So unterscheiden sich die Menschen „vermöge der unveränderlichen Gestaltung ihrer Natur“ als entschlossene, furchtsame; selbstvertrauende, bescheidene; lenksame; hartnäckige; sorgsame, sorglose; lebhafte, langsame u. s. w.

Was die Ermittelung dieser Verschiedenheiten anbelangt, so ist zunächst der Unterschied ins Auge zu fassen, der zwischen den geistigen und leiblichen Eigentümlichkeiten besteht. Während die Züge der Gesichter mit dem Alter immer sichtbarer werden, ist die eigentümliche Physiognomie des Geistes am erkennbarsten bei den Kindern, bevor Kunst und Heimtücke sie gelehrt, ihre Mängel zu verstecken und ihre übeln Neigungen unter einem erheuchelten Äussern zu verbergen“. Demzufolge soll man frühe die Beobachtungen der geistigen Eigen-

tümlichkeiten des Kindes anstellen. Man achte auf seine vorherrschenden Leidenschaften und seine hervortretendsten Neigungen. Besonders geeignet für solche Beobachtungen ist das Spiel des Kindes, wo es „am wenigsten Zwang über sich fühlt“. (ib. 104). Es giebt Kinder, die bei einer ihnen aufgezwungenen Arbeit sich den Schein geben, als wären sie zum Schlendern oder zur Interesselosigkeit beanlagt. Die Richtigkeit einer solchen Annahme ist auch beim Spiele solcher Kinder zu ersehen, wo sie sich, ihren eigenen Neigungen folgend, vielleicht als thätig zeigen würden. (ib. 131). Ausserdem ist auch die Thatsache nicht zu verkennen, dass die Stimmungen bei den Kindern wechseln. „Ein Kind lernt dreimalsoviel, wenn es in Stimmung ist, während es die doppelte Zeit und Mühe braucht, wenn es verdrossen zur Arbeit geht oder wider seinen Willen gezerrt wird.“ (ib. 69.) Man merke noch, dass es gewisse Fehler giebt, die nicht dem einzelnen Kinde, sondern dem kindlichen Alter überhaupt eigen sind. (ib. 52.)

Je nach der Gemütsart des Zöglings soll sich auch die Behandlung des Erziehers richten. Die Eigenart des Zöglings wird in jedem Falle nach der Seite neigen, „nach welcher die Natur sie zuerst gerichtet hat.“ Doch ist durch die Kunst der Erziehung eine Beeinflusung möglich. „Die angeborenen Neigungen“ dürfen dabei nicht beseitigt werden (ib. 104). Nur den Lastern ist energisch entgegenzutreten ohne Rücksicht auf das Temperament. (ib. 103). Jedoch sind die

Mittel immer mit Rücksicht auf die Eigenart des Gemüts zu wählen und anzuwenden. Durch den verkehrten Gebrauch können sie wirkungslos bleiben. So ist es grundfalsch einen gutartigen und fleissigen Knaben ebenso mit Rute zu bestrafen, wie einen hartnäckigen und verdorbenen Sünder. (ib. 76.) Locke bekämpft die Vielwisserei, die seiner Zeit „in den Schulen von Europa im Schwange war.“ Der Zögling braucht, wie wir heute sagen würden, nur das Interesse für die Wissenschaften zu gewinnen, und dann wird ihn „sein eigener Fleiss so weit bringen, als seine Neigung ihn antreibt oder seine Anlagen ihn befähigen.“ (ib. 95). Das Beispiel mit *Newton*, „der seine Mathematik ganz aus sich selbst lernte“ zeigt zur Genüge, was für grosse Fortschritte man durch das Selbststudium machen kann, wenn nur der Geschmack an der Wissenschaft ausgebildet ist. (ib. 96.) Locke ist kein Freund der Schulbildung und empfiehlt nur eine häusliche Erziehung von einem guten Erzieher aber unter Kontrole des Vaters (ib. 66.) Der Hauslehrer soll unter vielen anderen Eigenschaften (ib. § 90 ff.) auch die besitzen, „das Temperament, die Neigungen und die schwache Seite seines Zöglings zu beurteilen verstehen.“ (ib. 93.)

Der französische Pädagoge des 17. Jahrhunderts

Fénelon (1651 – 1715)

offenbart in seinem Werke über die Erziehung der Töchter eine tiefere Kenntniss der kindlichen Natur überhaupt, fordert jedoch von dem

Erzieher nicht bloss diese zu berücksichtigen, sondern seine erzieherische Arbeit auch besonders der Beschaffenheit des einzelnen Kindes anzupassen. Es giebt gute und begabte Kinder, aber auch solche, „welche dem undankbaren Boden gleichen, an welchem die gute Bebauung nichts fruchtet.“ (75, S. 518). Andere giebt es, die im Anfange rasch fortschreiten, sodass sie schon im 5. Jahre wegen ihres Verstandes berühmt werden, nachher aber mit gleicher Geschwindigkeit verdunkeln. (ib. S. 519.) Ferner sind manche Kinder, besonders die Mädchen, auffällig misstrauisch. „Sie ärgern sich auch an solchen Dingen, die nichts auf sich haben, oder machen ein grosses Wesen davon.“ Sie nehmen gern in einem fremden Streite die Partei einer der streitenden Personen. Ihr Urteil ist überhaupt parteiisch. Sie hassen oder lieben ohne wesentlichen Grund dazu zu haben. (ib. S. 524.) Ihnen entgegengesetzt stehen die verschmitzten und heimlichen Kinder, „denen alles gleich gilt, um sich solches insgeheim zu nutze zu machen.“ Sie betrügen ihre Eltern, indem sie sich anstellen, als hätten sie sie lieb. Thatsächlich geben sie sich diesen Schein nur, um den Sinn der Eltern zu erforschen und sich dann danach zu richten. Sie machen übrigens den Eindruck guter Kinder, zeigen sich stets willfährig und sanftmüthig, verstehen aber ihre wahre Natur bis dahin zu verstecken, „bis es nicht mehr Zeit ist, sie ändern zu können.“ Solche Naturen giebt es gewöhnlich mehr als man für gewöhnlich

glaubt. Das Übel wird noch dadurch vergrössert, das die Eltern durch die Liebe befangen, nicht im Stande sind, in ihren eigenen Kindern übelgesinnte Herzen zu erkennen, und dass es niemanden giebt, der ihnen das sagen und beweisen wollte. (ib. S. 522 f.).

Das beste Mittel für die Erforschung der kindlichen Naturen ist, „den Kindern von der ersten Kindheit an die grösste Freiheit zu lassen;“ Deshalb sei jeder Zwang bei ihrer Behandlung zu meiden und aufrichtig zu verfahren. Die Kinder „sind von Natur einfältig und offenherzig; sobald man ihnen aber den geringsten Zwang anthut, oder wo sie merken, dass man sich verstelle, so sind sie nicht wieder zu der ersten Einfalt zu bringen.“

Die genaue Kenntnis der kindlichen Naturen ist besonders für das richtige Verfahren beim Strafen erforderlich. „Man muss sie erst von Grund aus kennen lernen, ehe man sie straft.“ (ib. S. 523). Besonders mit solchen Strafen, die auf die Erzeugung der Furcht beim Zögling hinzielen, muss man sparsam sein. Gewiss giebt es viele Naturen, die nur „durch Furcht gezwungen werden müssen.“ (ib. S. 506.) Es sind die Kinder, die „von Natur hart und ungelehrig sind.“ Doch darf jenes Mittel auch bei solchen Kindern nicht eher gebraucht werden, „als bis man alle andere Mittel mit Geduld angewandt hat.“ Denn die Freudigkeit und das Vertrauen dürfen bei den Kindern nie fehlen, „sonst verdunkelt man ihnen den Geist, und

nimmt ihnen den Mut; sind sie lebhaft, so reizt man sie; sind sie weich, so macht man sie dumm. Die Furcht ist wie die scharfe Arznei bei verzweifelnden Krankheiten; sie reinigt, aber sie schwächt die Natur; eine mit Furcht geführte Seele wird allezeit schwächer davon. (ib. S. 509). — Besonders zart sind die Kinder zu behandeln, denen es an Mut fehlt, und die infolge dessen weniger als die anderen eifersüchtig sind. „Man muss alles anwenden, die Seele (solcher Kinder) bald aus dem Schlafe zu ermuntern.“ Doch erscheint es ungeboten, sie gleich mit Lehr- und Unterweisungen zu belästigen. Ebensowenig darf man ihr Gedächtnis beschweren, denn in einem solchen Falle würden sie erschrecken. Ferner vermeide man bei ihnen die schwer auffassbaren Regeln etc., sondern sei vielmehr mit wenigem, was sie zu bieten vermögen, zufrieden. Sie sollen zu der Üeberzeugung gebracht werden, dass sie unrecht fürchten, „nichts Gutes verrichten zu können.“ Um ihnen Mut zu machen, stelle man ihnen die anderen vor, die noch weniger leistungsfähig sind. Einem solchen Kinde muss man „von Zeit zu Zeit einen kleinen Sieg über die, mit welchen es eifert, gewinnen lassen.“ Jhm sollen die Leute vorgeführt werden, die ebenso unentschlossen waren, und doch endlich ihre Natur überwanden. (ib. S. 520 f.). Aus diesen wenigen Beispielen ist es klar, wie Fénelon die Individualität zu berücksichtigen versteht. Ausserdem verlangt er, dem Kinde nichts Neues vorzubringen, ohne es ihm

durch empfindliche Gleichnisse bekannt zu machen.“ (ib. S. 541.) Wenn wir diese Forderung in die Sprache der modernen Pädagogik übersetzen wollten, so würde sie heissen: „dem Kinde nichts Neues darzubieten, ohne es ihm durch Anschluss an seinen apperceptiven Vorrat verständlich zu machen!“

J. J. Rousseau (17 2-1778)

ist bekanntlich einer der grössten Schwärmer der rein individuellen Erziehung. Er betrachtet den Menschen als von Natur gut und schiebt alles Böse in ihm auf die Schuld der verkehrten Erziehung. Kein Wesen kann glücklich sein, „ausserhalb den seiner Natur entsprechenden Verhältnissen.“ (233, 106.) Aus diesem Grunde hat sich auch die Erziehung nach der Natur des Zögling zu richten. (ebd. 5). „Jeder Charakter hat seine eigentümliche Haltungsweise, nach der er gelenkt werden muss.“ Um dies thun zu können, ist es erforderlich, die Natur des Zöglings lange Zeit vor der Erziehungsarbeit zu belauschen (ebd. 120.) „ohne dass es auffällig wird.“ (ebd. 307). Wie der Arzt die Natur des Kranken studiert, bevor er ihm etwas verordnet, ebenso soll der Erzieher die Natur des Zöglings kennen lernen. Man beobachte das Kind von den ersten Tagen seines Lebens an. Später ist auf seine geistigen Anlagen zu sehen. Dazu ist aber notwendig, „den Keim seines Charakters in voller Freiheit sichtbar werden zu lassen.“ Daher darf man dem Zögling keinen Zwang

auflegen, wenn man ihn gründlich kennen lernen will. Wer irgend einen Augenblick verliert, wer diese Beobachtungen in frühestem Alter des Zöglings anzustellen versäumt, der wird in seiner Arbeit vom Zufall geleitet, mancherlei Täuschungen ausgesetzt sein und immer wieder vom Neuen anfangen müssen. Die dafür notwendige Zeit ist nicht zu sparen. Der schnell einschreitende Arzt tötet seinen Patienten (ebd. 120). Die Individualität eines Kindes zu erkennen ist keine leichte Sache. Es ist nämlich schwer zu unterscheiden: das wahre Genie und die wahre Neigung von den Resultaten der Übung und Beharrlichkeit. Der Umstand veranlasst Rousseau den Wunsch auszusprechen „dass ein Mann, dem es nicht an der nötigen Beobachtungsgabe fehlte, eine Abhandlung über die Kunst, die Kinder zu beobachten, schriebe,“ mit deren Anfangsgründen die Väter und die Lehrer gar nicht bekannt sind. (ebd. 329.)

Wenn die Individualität des Zöglings einmal erkannt worden ist, dann hat man sich zu überlegen, was aus ihm zu machen ist. Dabei soll stets sein Verstand, sein erfunderlicher Geist etc. berücksichtigt werden. (ebd. 307.) Eine Methode, die sich nicht auf das Mass der Fähigkeiten des Zöglings stützt, kann nicht auf sichere Resultate rechnen (ebd. 315). Auch die beste Erziehungsweise darf nicht nachgeahmt werden, sondern soll nach der Individualität „eines jeden einzelnen Kindes“ umgeändert werden. (ebd. 314.) Unter Individualität scheint

Rousseau hauptsächlich die Fassungskraft des Individuums zu verstehen. „Kein Wissen und keine Kenntnis sind uns angeboren, aber wohl die Fähigkeit zu lernen.“ (ebd. 59.) Dieser nun soll der Unterricht angepasst sein. Der Zögling soll aber alles durch seine eigene Kraft sich erwerben, die Erziehung hat nur anregend zu wirken. Er darf die Wissenschaft nicht lernen, sondern muss sie von Neum auffinden.“ (ebd. 264). Wir sollen sein eigenes Urteil auszubilden suchen, nicht ihm das Unsige aufdringen. (ebd. 304). Nur was über seine Fassungskraft hinaus geht soll von ihm fern gehalten werden. (ebd. 287).

Der von Rousseau beeinflusste Philantrop

Basedow (1724— 79)

forderte ebenfalls eine weitgehende individuelle Berücksichtigung in der Erziehung. Die Individualität des Kindes besteht nach ihm aus angeborenen und entwickelten Bestandteilen (92, S. 37.) Zur Ermittelung der individuellen Eigenschaften sollen zweierlei Bücher geführt werden, „ein weisses und ein schwarzes Buch.“ Jenes dient zur Einschreibung der guten, dieses der schlechten Handlungen. (34, S. 7.) — In seiner Anstalt zu Dessau, in welcher die Söhne der verschiedensten Stände erzogen wurden, berücksichtigte er nicht so sehr die ständischen Unterschiede, wie die individuellen Verschiedenheiten in Bezug auf die Fähigkeiten und das sittliche Benehmen. Zweimal wöchentlich, an zwei „Meritentagen“ „wurden die äusserlichen Vorzüge

nach der Menge der Punkte bestimmt, welche die Pensionisten durch befriedigende Leistungen im Wissen und in der Führung sich errungen hatten.“ (Schiller, G. d. Päd. 1894³ S. 259.) Zur individuellen Behandlung im Unterrichte ist notwendig eine rechte Methode zu haben. Der Unterrichtsstoff muss der Fassungskraft des Kindes entsprechend sein. Einen solchen erwirbt sich das Kind bereitwillig, was ein Zeichen einer guten Methode ist. (92, S. 38.)

Von den anderen Philanthropisten sei noch der weit verrufene

Barhardt (1741—1792)

erwähnt, der von den Lehrern ein gründliches Studium der kindlichen Eigentümlichkeiten forderte. „Jeder Lehrer muss ein Journal halten, wo er sich alles sogleich notiert, was er an den Kindern beobachtet, es sei gutes oder fehlerhaftes, und dieses Journal alle Monate an den Kurator zur Einsicht übergeben. — Alles, was in Lektions- und Spielstunden notiert worden, soll im Senat vorgetragen werden“ (34, S. 7; dasselbst auch Individualitätsbilder aus der Bahrdtschen Anstalt).

Auch in der von dem Herzog

Karl Eugen von Württemberg

gegründeten, „Karlsschule,“ in der Schliler erzogen wurde, suchte man trotz der militärischen Disciplin, die in der Schule herrschte (308, S. 245), die Schüler nach ihrer Individualität zu behandeln. Zur Ermittelung der Individualität

sollten auch hier von den Vorstehern einer Schülerabteilung besondere Journale geführt werden. (34, S. 8.) Ausserdem verlangte der Herzog von den älteren Schülern, dass jeder sich selbst und andere Mitschüler nach den von ihm bestimmten Fragepunkten schildere, und diese Schilderungen dem Herzog, je nach seinem Wunsche, vorlege. (ib. S. 9.)

Die Stellung

Pestalozzi's (1746—1827)

in der Geschichte der Erziehungstheorie wird vorzüglich dadurch gekennzeichnet, dass er eine allgemeine Erziehungsmethode forderte. Er war jedoch entfernt davon, das Vorhandensein der individuellen Verschiedenheiten zu verkennen. Gerade „das Kind als Individuum und die individuell in ihm vorhandene Kraft“ betrachtete er als das einzig Positive in der Erziehung und dem Unterrichte. Und die Methode, insofern sie positiv ist, muss, individuell vom Kinde selbst, das sie vor sich hat, ausgehen. (Mann. Pest Ausg. W. 1884³ 3 Bd. S. 377).

Es ist aber wohl zu beachten, dass die Individualität des Zöglings „eine wirkliche, lebendige, selbstthätige Kraft ist, die mit dem ersten Augenblick des Daseins auf ihre eigene Entwicklung und Erweiterung organisierend und organisch wirkt.“ (ebd. 375). Sie ist von den Einwirkungen des Erziehers unabhängig und lässt sich nicht nach Belieben ändern. (ebd. 384). Das bezeugen auch die Thatsachen, „dass die

Eigentümlichkeit der Charaktere sich in den Zöglingen jeder Anstalt behauptet, dass Geschwister bei völlig gleicher Behandlung, gleichem Unterricht, gleichen Anschauungen dennoch die verschiedensten, oft himmelweit auseinandergehenden Eigentümlichkeiten entfalten; und dass die Natur alle Bemühungen, dies schon in Haushaltungen zu verhindern, spottet.“ (ebd. 382.) Die Individualität ist mit einer Pflanze zu vergleichen, deren Gedeihen oder Verkümmern von unserer Kunst abhängig sein mag, aber die durch diese Kunst in keinem Falle zu entarten möglich ist. Die Individualität des Kindes ist das Göttliche, das, „was sich Gott ohne Ausnahme einzigt und allein in ihm hervorzubringen und zu erhalten vorbehalten hat.“ (ebd. 384). Und wenn sich die Sache so verhält, dann erachtet Pestalozzi den Einwand als ungerechtfertigt, wonach seine allgemeine Erziehungsmethode der Individualität entgegen wäre. Im Gegenteil besteht die Allgemeinheit dieser Methode darin, dass sie die Individualität *jedes* Einzelnen als solche darstellt und bildet. Die Methode will nichts entwickeln als das, was im Kinde als Anlage vorhanden ist, und diese Anlage selbst hin wiederum einzigt von ihr aus und aus ihrem inneren Mittelpunkte.“ (ebd. 377.) Es ist eben die Aufgabe der Methode „die Menschennatur — — in ihrer Individualität selbst im Kinde unmittelbar darzustellen.“ (ebd. 374.) „Die Methode will, dass jeder Zögling aus sich selbst in sein Verhältniss und in seine Umgebung hineinwachse.“

(ebd. 381.) Aber es wäre verkehrt, meint Pestalozzi, wegen der individuellen Verschiedenheiten verschiedene Methoden aufzustellen zu wollen. Dann müsste man soviel Methoden haben, „als es zu Erziehende giebt.“ Das ist weder möglich noch notwendig, denn die Individualität ist an sich schon unveränderlich. Sie kann vom Erzieher bloss anerkannt werden, er kann ihr „nur den allgemeinen Stoff zuführen,“ an dem sie sich selbst nähre, „nach der seiner Natur innenwohnenden Form“ (edb. : 83). In jeder individuellen Anlage liegt auch die allgemein menschliche Seite. (edb. 381). Trotz der individuellen Verschiedenheiten erscheint eine Menschheit in allen. „Jeder ist ein Spiegel des Ganzen.“ (edb. 378). Die Individualität entwickelt sich von selbst und der Erziehung bleibt die Aufgabe übrig, die allgemeine menschliche Natur auszubilden. (edb. 386). „Die Schule soll den individuellen Anschauungskreis, den das häusliche Leben dem Kinde giebt, zu einem allgemeinen erweitern, seinen persönlichen Sinn zu einem menschlichen veredeln, seine einseitige Berührung mit seines Gleichen in eine allseitig gesellige und harmonische verwandeln.“ (edb. 381.)

Der von Herbart vielmals lobend hervorgehobene Pädagoge

A. H. Niemeyer (1754—1828)

unterschied in jedem Einzelmenschen zwei Momente : 1., dasjenige was der Gattung gehört, die Menschennatur ; 2., das, was seinen indi-

viduellen Charakter bestimmt, seine eigentliche Anlage und Bildungsfähigkeit. (Rein, A. H. Niemeyers Grundsätze der Erz. 1. Bd 1882² S. 37.) Von der Vollkommenheit der beiden Arten von menschlichen Anlagen hängt „der Grad der Bildsamkeit und die Stufe der wirklichen Ausbildung des Einzelnen ab“. Daraus ergiebt sich auch die pädagogische Notwendigkeit „die univerkennbar grosse Verschiedenheit der Kinder in Ansehung ihrer Erkenntnisskräfte und des höchst ungleichen Verhältnisses derselben untereinander“ zu prüfen und zu berücksichtigen (ebd. S. 113) Man hüte sich jedoch bei dieser Unternehmung vor Übertreibungen und vergegenwärtige sich stets der Thatsache, dass die Kräfte auch bei einem und demselben verschieden verteilt sind. Man darf z. B nicht „aus der Schwäche der Thätigkeit von einer Seite und in gewissen Fällen auf die Unfähigkeit von anderer Seite schliessen“. „Selbst das Genie, das an der Erfindung neuer, aus sich selbst geschöpfter Ideen kenntlich ist, äussert sich verschieden.“ Eben dieser Umstand, dass die einzelnen Kräfte so ungleich verteilt sind erschwert die Absicht der Erziehung „jeden Zögling so zu behandeln, dass er die für ihn erreichbare Vollkommenheit auch wirklich erreiche“ (ebd. S. 114). Denn es ist äusserst schwer über ein Individuum ein sicheres Urteil abzugeben. Dazu ist eine durch viele Übung und ausgedehnte Beobachtung gewonnene Fertigkeit in Hinsicht auf die Prüfung der Köpfe notwendig. Doch ist wohl zu achten, das auch

die Geübtesten oft in ihren Hoffnungen sich täuschen, denn die Eigentümlichkeiten des Einzelnen können mit der Zeit nicht selten eine Änderung erleiden. (ebd. 328). Deswegen rät Niemeyer solche Beobachtungen möglichst früh anzustellen, und wo es irgend geht, schon von der Geburt an „wohl gar noch vor der Geburt, Tageregister zu halten und darin jede neue physische, intellektuelle, moralische Erscheinung mit dem Fleiss eines Naturforschers anzumerken; vorausgesetzt, dass dies mit einem geübten Beobachtungsgeist geschieht, der die Erscheinungen teils rein aufzufassen, teils bestimmt zu bezeichnen versteht.“ Nur soviel sich beweisen lässt darf eingetragen werden (ebd. 329.). In diesem Alter, wo alles „im Keime liegt“, ist die Beobachtung schwieriger als auf einer höheren Stufe der Entwicklung, wo diese „als Blüte hervorzutreiben anfängt“. Hier empfehlen sich drei Wege der Individualitätsforschung: 1.) die Beobachtung der körperlichen Individualität (Physiognomik und Schädelbeobachtung und die Erforschung der Temperamente; 2.) die Urteile anderer über den Zögling; 3.) die eigene Beobachtung der geistigen Kräfte und Fähigkeiten des Zöglings (ebd. 330.)

I. In den Ausdrücken der Gesichtszüge liest man sehr oft das Innerste des Wesens. Die vorzüglichsten Schulmänner pflegen die neu ankommenden Schüler auf den ersten Blick richtig zu würdigen. (ib. 331.) Diese Richtigkeit hängt aber nicht bloss von der Geübtheit des Beobach-

ters ab (ib. 334), sondern auch von den Momenten, in welchen die Beobachtung vollzogen wird. Je unbefangener die Zöglinge sind, je weniger bei ihnen die Furcht oder irgend welche Hoffnung vorhanden ist, desto leichter erkennt man ihre Natur (ib. 335). Die durch die physiognomische Untersuchung gewonnenen Ergebnisse, sollen mit denjenigen in Hinsicht auf die Beschaffenheit der Verstandesfähigkeit und der Charaktere verglichen und klassificirt werden. Dabei beginne man mit den schärfsten Kontrasten, z. B. den talentvollsten und den beschränktesten Köpfen. (Auf diese Weise glaubte Niemeyer „das Alphabet der physiognomischen Wissenschaft“ gewinnen zu können, ib. 334). Mit der Physiognomik hängt zusammen die Schädellehre oder die Kranigonomik (ib. 340), mit der sich Niemeyer etwas egehender beschäftigte (ib. 336—342), die wir aber bloss zu erwähnen für genügend halten. Das Temperament fasst Niemeyer als Verhältniss der körperlichen Beschaffenheit zu den inneren Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen und anderen Grundlagen des Charakters auf. (ib. 342) Für die Erforschung der kindlichen Temparamente empfiehlt er die eigene Beobachtung mehr als das Studium der Schriftsteler, die sich mit der Beschreibung der Charaktere befassten. Diese beziehen sich meistenteils auf die Erwachsenen und wo sie auch Kindernaturen zu schildern versuchen, da misslingt es ihnen. Solche Schilderungen können den Erzieher irreleiten. (ib. 344).

II. Die bisher besprochene Art, den Zögling zu beobachten, kann uns nur befähigen, auf seine dem Äusseren entsprechende innere geistige Anlage zu schliessen. Die Entscheidung über solche Vermutungen wird durch die Urteile der Eltern, Verwandten, Hausfreunde, früheren Erzieher, Miterzieher und Lehrer, Geschwister, Gespielen, Mitschüler, dienenden Personen, kurz aller derer, die den Zögling „lange, häufig und genau beobachtet haben“ wesentlich erleichtert. Diese Mittel soll man aufmerksam anhören, aber „nicht zu schnell als leitende Principien der Erziehungsmethode befolgen.“ Man muss vor allen den Eindruck in Betracht ziehen, den das Kind auf den Urteilenden gemacht hat. (ib. 347.) Der Erzieher soll die Fähigkeit besitzen, sich in die Empfindungen der urteilenden Person zu versetzen. (ib. 348.) Bei verschiedenen Äusserungen über ein Subjekt hat man gewissen Voraussetzungen zu folgen. So ist, wenn die beiden Eltern ein gesundes Urteil besitzen, „die Bemerkung der Mutter in der Regel feiner, richtiger, tiefer als die des Vaters,“ weil unter anderem „die Kinderstube recht eigentlich ihre Sphäre, selten die des Mannes ist.“ (ib. 348|9). Weiter ist zu beachten, dass die Urteile der anderen Personen, besonders der älteren Geschwister, viel sicherer, weil unbefangener, sind, als die der Eltern. Auf die Richtigkeit dcr Urteile früherer Erzieher und Lehrer ist nur dann zu schliessen, wenn solche Urteile nicht zu unbestimmt ausgedrückt sind, z. B. „dass das Kind im Ganzen zu loben sei“,

manches Gute habe, viel Leichtsinn besitze u. s.w.“ Wo über einen und denselben Schüler von verschiedenen Lehrern wiedrsprechende Urteile fallen, da ist das Urteil des Klassenlehrers am wenigsten „vor Parteilichkeit sicher“, weil „der Zögling ein grösseres Interesse hat, ihn zu täuschen“ infolgedessen er ihm besser oder schlechter als den übrigen erscheint (ib. 349). Die jugendlichen Urteile über ihre Altersgenossen sind nicht immer fehlerfrei und gerecht, aber oft kommt es vor, dass sie „die Individualität des Charakters“ weit früher als die Erwachsenen erkennen. (ib. 350.)

III. Was die eigene Beobachtung der Kindernaturen anbelangt, so sind folgende Momente zu beachten. 1) Es ist ein Fehler, wenn bei solchen Beobachtungen, nur das Auffallende gemerkt wird. Man muss vielmehr die ganze Natur des Kindes aufzufassen suchen und es in seinem ganzen Thun und Treiben beobachten. 2.) Man unterscheide das Wesentliche von dem Zufälligen und achte darauf, wie das Kind sich in verschiedenen Stimmungen und Verhältnissen zeigt. (ib. 353.) Bei jeder Eigenschaft soll auch der Grund derselben erforscht werden. Man untersuche z. B., ob die in einem Falle vorkommende Verschlossenheit eines Knaben in seinem ganzen Charakter liege, oder in dem Momente die Wirkung eines üblen Willens, eines bösen Gewissens, des verlorenen Zutrauens sei.“ 3.) Die wahre Natur des Zögling offenbart sich am besten dann, wenn „gar keine Spannung der Seele“

kein Anstoss von aussen ist, wenn er sich völ-
lig gehen lässt und am wenigsten ahnt, dass
man auf ihn achtet (ib. 352.) Darum beobachte
man die Kinder beim Spiele und ihren Lieb-
lingsbeschäftigung; die kleineren zeigen ihre
Eigentümlichkeiten auch beim Hören von Erzäh-
lungen etc. (ib. : 53.)

Neben diesen allgemeinen Hinweisen giebt
Niemeyer auch die Ratschläge in Hinsicht auf
die Deutung der individuellen Eigenschaften in
besonderen Fällen :

1. Wo „die Eindrücke der Dinge auf die
äussere und innere Sinnlichkeit stark und dau-
ernd sind,“ wo ein leichtes Wiedererkennen,
eine sichtbare Aufmerksamkeit, ein schnelles
Übereilen von einem zum anderen oder ein län-
geres, aber nicht aus Trägheit hervorgehendes
Verweilen bei einem Gegenstande zu konstatiren
ist, und sich manche Triebe, z. B. Der Trieb
zur Thätigkeit, früh regen (ib. 114) und die
Empfindungen von Lust und Unlust stark äus-
sern (ib. 115), da hat man Ursache muntere,
fähige, bildsame Köpfe zu erwarten.“ (ib 114).

2. „Wo sich das Gegenteil von dem allen
fände, da würde man auf ein schwaches Empfin-
dungsvermögen und einen langsamem Kopfschlies-
sen müssen.“

3. Den guten Kopf kündigt auch ein Sach-
gedächtniss an. Solche Kinder zeigen viel mehr
innere geistige Thätigkeit, als diejenigen, die
ein bloss behaltendes Gedächtniss haben. Diese

„werden künftig viel merken, vermutlich aber weniger denken.“

4. An der Richtigkeit der Bilder, welche die Einbildungskraft erneuern, und an der Regelmässigkeit der Verknüpfung dieser Bilder, misst man die Vollkommenheit der Einbildungskraft. Ihr Kennzeichen ist nicht bloss Freude, sondern auch die Traurigkeit; daher die Zerstreutheit bei manchen phantasievollen Jünglingen.

5. In Hinsicht auf die eigentliche Denkkraft unterscheidet Niemeyer die wissenschaftlichen Kräfte und diejenigen, die sich durch einen praktischen Verstand kenntlich machen.

6. Es giebt Köpfe, die eine gewisse Zeit schlummern und dann unvermutet erwachen. ib. 115.) Sie können dann erstaunlich schnell einholen, „was andere früher geleistet haben.“ (ib. 116.) Solche Veränderungen der geistigen Anlagen treten besonders im Alter des Jünglings und der Jungfrau hervor (ib. 353). „Es geschieht oft, dass die Lebhaftigkeit des Geistes, welche man im Kinde bewunderte in dem heranwachsenden Jüngling und Mädchen plötzlich verschwindet; oder dass der träge, in sich gekehrte, verschlossene, wie es schien, stupide Knabe als Jüngling mit ausnehmender Kraft des Geistes und grosser Überlegenheit erscheint.“ (ib. 354).

7. Gewisse Anlagen und Fähigkeiten entwickeln sich bei dem einen früher als bei dem anderen. So der Sinn für Wohlklang und Harmonie, Sinn für Symmetrie, für Schönheit und Hässlichkeit (ib. 115)

Für „die Benutzung solcher Beobachtungen in der pädagogischen Praxis“ empfiehlt Niemeyer die grösste Vorsicht. „Denn nichts ist schwerer, behauptet er, als das Auffassen der ganzen Individualität.“ (ib. 356). Dazu ist neben anderem „ein angeborenes Beobachtungstalent“ notwendig. Trotzdem soll jeder Erzieher alle Mittel gebrauchen, um seine Arbeit der Individualität des Zögling anzupassen. „Denn es ist nicht auszusprechen, wie viel Verkehrtes und Zweckwidriges in der Erziehung aus der unrichtigen Auffassung des eigentümlichen Charakters der Zöglinge entsteht.“ Ohne Kenntniss der Individualität kann der sonst treueste und willigste Erzieher die beanlagtesten Zöglinge zu Grunde richten. Niemeyer spricht sich ausdrücklich gegen „die Einseitigkeit oder die pedantische Gleichförmigkeit in der Behandlung aus,“ deren schlimme Folgen sich nirgends so auffallend zeigen als in der öffentlichen Erziehung. Er tadelt besonders jene Lehrer, die wegen ihrer Leidenschaft oder pädagogischen Unbeholfenheit nicht im Stande sind manche Schüler zu regieren „deren Behandlung anderen nicht die geringste Schwierigkeit macht. (ib. 351.)

Niemeyer gibt in seinem Werke eine Reihe von Beispielen für die Methodik der Individualitäten. Einige mögen hier angeführt sein. *Charakteristik*: Anspruchlos für sich, aber auch die Ansprüche anderer wenig achtend; daher leicht in Gefahr, ohne es zu wollen, dass er andere beleidigt. *Methodik*: Die Erziehung soll die schöne

Anlage zum Glücklichwerden nicht vernichten durch Unterdrückung jedes zur Freude hinstrebbenden Triebes, sie soll nur verhüten, dass der leichte Sinn nicht untergehe im Leichtsinn, der sich selbst zuletzt zerstörend, sich jeder Thorheit, endlich jedem Schlechten hingiebt. — *Char.*: Dienstfertig, gefällig, alles leicht versprechend, aber vergesslich oder unzuverlässig *Meth.* Die Erzeihung sucht anschaulich zu machen, dass der gute Sinn, und das echte Wohlwollen etwas mehr ist, als schnelles Gefühl, als weiche Empfindung, als rasche, aber bald ermüdende Bereitwilligkeit zu dienen, und dass Gerechtigkeit die erste aller Tugenden ist. (345). — *Char.* In der Regel kalt und ruhig, in sich gekehrt, wenig sich mitteilend; stärker gereizt, trotzig; in seltesten Fällen bis zum heftigsten Aufbrausen zornig. Aber richtiger, praktischer Verstand, gesundes Urteil, schwaches Gedächtnis, schwacher Wort- und Zahlensinn. *Meth.* Es wäre der schlimmste Fehlgriff, das Starke, Kräftige, Beharrliche dieser Natur verweichlichen und schwächen zu wollen, um eine wohlgefälligere herauszubilden. Es würde so wenig gelingen, als frommen. — *Char.* Rechtlich, unfähig jedes Unedlen, Niedrigen; doch zu keiner Demütigung zu bewegen, um zum Zwecke zu kommen; stolz, ohne Hochmut. Wenige innig achtend und warm liebend, aber für die Wenigen jeder Aufopferung fähig. *Meth.* Wo man Widerspruch findet, dem nicht nachgegeben werden kann, muss man mit dem Gehorsam zufrieden sein und die Über-

zeugung der Frau überlassen. Vieles Einreden und Beweisen macht solche Naturen nur unmüthiger und hartnäckiger. Dem Stolze muss nicht geschmeichelt werden; nicht darauf achten muss man; aber ihn demütigen wollen durch Erniedrigungen erbittert und empört.“ (346.)

Der Tübinger Knabenschullehrer

Ch. Fr. Vollmar

entwickelte in seiner 1803 erschienenen preisgekrönten Schrift (**288**) die Jndividualitätsfrage folgendermassen. „Die Natur . . . hat ihre Gaben verschieden ausgeteilt“ (ib. 6.), aber die natürlichen Anlagen liegen in der Seele „wie ein Keim im Samenkorn“ (ib. 53.) und erst durch „äussere auf den Menschen einwirkende Umstände und Verhältnisse“ gelangen sie zu einer Entwicklung. Die von der Natur gesetzte Verschiedenheit wird durch äussere Einflüsse noch grösser und es ist demnach „eine der wichtigsten Pflichten des Lehrers, seine Schüler . . . nach ihrer individuellen — sowohl intellektuellen als moralischen Beschaffenheit kennen zu lernen.“ (ib. 9.) Dies sei keine leichte Sache und Vollmar fühlt sich deswegen veranlasst durch „das Resultat seiner Erfahrung“ zur Lösung des Problems beizutragen.

1., Der Lehrer muss die Äusserungen und Handlungen seiner Schüler sorgfältig beobachten (ib. 11.)

2., Er . . . muss manchmal Gelegenheiten veranstalten, die sie zu Äusserungen und Handlun-

gen veranlassen," indem diese nicht immer von selbst vorkommen. (ib. 17).

3., Die Kinder dürfen durch strenge disziplinarische Massregeln nicht in ihren Äusserungen und Handlungen eingeschränkt sein. (ib. 18.)

4., Der Lehrer soll „die Quellen und Triebsfedern“ der kindlichen Äusserungen und Handlungen erforschen. (ib. 20.)

5., Man soll das Kind auch in seiner Einsamkeit zu beobachten suchen, wo es nicht bemerkt zu werden glaubt. (ib. 27).

6. Auch durch freundliches Behandeln lassen sich die Schüler kennen lernen. (ib. 30).

7., Die intellektuelle Beschaffenheit der Schüler kann der Lehrer kennen lernen, wenn er sich einer solchen Méthode in seinem Unterrichte bedient, die geschickt ist... alle Fähigkeiten in Thätigkeit und überhaupt die ganze intellektuelle Beschaffenheit ins Licht zu setzen.“ (ib. 35).

8., Die Schüler lassen sich auch kennen, wenn ihre Fortschritte unparteiisch „im Verhältniss zu ihren Talenten und Gaben“ verglichen werden.

9., Die Beurteilung der Schüler wird sicherer ausfallen, wenn der Lehrer auch ihre Eltern kennen lernt, da sie den grössten Einfluss auf das Kind ausüben. (ib. 58.) Auch ihre Urteile über das Kind sind mit den eigenen zu vergleichen. (ib. 59.).

10., Auch die Nachrichten über einen Schüler von seinen Mitschülern sind auf gleiche Weise zu benutzen. (ib. 60).

11., Um Schüler kennen zu lernen, ist es notwendig sich selbst kennen zu lernen. (ib. 62.)

12., Die Kenntniss der Menschen wird durch das Studium der Geschichte und der guten pädagogischen Schriften gefördert. (ib. 63 f.).

Jean Paul (1763–1825)

„Jedes Ich ist die Persönlichkeit, folglich die geistige Individualität.“ Es ist überhaupt das Höchste und Unbegreiflichste, „was die Sprache ausspricht und wird anschauen.“ Es bildet ein ganzes Reich von Wahrheiten und von Gewissen, aber doch besteht es nicht aus einem Weg- und Zuwägen einzelner Kräfte, sondern ist vielmehr eine „festbestehende Individualität.“ (199, § 29.) Je feiner das Leben, desto grösser die Individualisation. „Hinter den 500 Arten des mineralischen Reiches liegt das Thierische mit 7 Millionen. Ebenso nun die Geister. Statt der Gleichheit der wilden Völker in verschiedenen Zeiten und Ländern . . . zeigt sich die vielzweigige Auseinanderbildung der verfeinerten Völker in einem Klima und Zeitraume.“ Von diesem Gesichtspunkte aus kann der Ausspruch der Scholastiker einen Sinn haben, wonach „jeder Engel seine eigene Gattung sei.“ (ib. § 25.)

Die Individualität tritt nur beim Genie stark hervor, wogegen sie bei den anderen Menschen schwer zu ermitteln ist, besonders aber beim Kinde, das alles nur im Keime vorzeigt. „Daher kommt es, dass gewöhnliche Erzieher „eine Unart als eine Unnatur“ deuten. (ib. § 29.)

Die Erzieher streben gewöhnlich danach, ihre eigene Individualität den Zöglingen einzuflössen. Glücklicherweise gelingt so etwas selten. „Bloss die Mittelmässigkeit verdrängt fremde durch eigene, d. h. eine unmerkliche Individualität durch eine unmerkliche; daher die Menge Nachahmer der Nachahmer. Von einem Holzschnitte lassen sich leicht einige Tausend Abdrücke machen; von einer Kupferplatte nur ein Zehnteil.“ Es wäre „zu erbärmlich,“ wenn es gelänge die Individualitäten auszugleichen. „Welches dicke tote Meer schwämme zusammen aus fortwuchernder Ähnlichkeit der Erzieher und Zöglinge!“ (ib. § 26.) Vielmehr ist, wie schon gesagt, in der Zergliederung die Verfeinerung des Lebens zu sehen. „Der Gartenbau verdoppelt die Blumensorten vielfarbig.“ (§ 25.) „Welche Geisterniederlage in einem passiven Riesenkrig entstände, wenn z. B. Kant, Raphael, Mozart, Cato.... in gleicher Modellir- und Quetschformen eingezwungen würden.“ Der Schaden ist noch grösser, wenn einer Mittelnatur die Urkraft gebrochen wird. „Was kann da kommen und bleiben, als ewiges Irren um sich selber umher.“ Der Ideal-mensch ist das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammengenommen“ und verhält sich zu den anderen Einzelwesen wie Tonart zu Tonart. Der Erzieher darf nicht „alle verschieden gesetzten Kindernaturen in dieselbe Tonart übersetzen.“ (ib. § 29.) — Bei der Behandlung der Individualität ist zweierlei zu unterscheiden: Die Individualität des Kopfes

und die des Herzens. Jene ist unbeschränkt wachsen zu lassen, „denn keine intellektuelle Kraft kann zu gross werden, und kein Maler ein zu grosser Maler.“ Dagegen „jede sittliche Eigentümlichkeit bedarf ihrer Grenzberichtigung durch Ausbildung des entgegengesetzten Kraft-pols.“ „Hier darf die Erziehung z. B. an den Heldencharakter Friedenspredigten halten, sowie den Siegwartscharakter mit ein paar elektrischen Donnerwettern laden.“ Aber auch hier gilt es, keine Kraft zu schwächen, „sondern nur ihr gegenüber die andere zu erwecken, durch welche sie sich harmonisch dem Ganzen zufügt. So werde z. B. eine überweich liebende Seele nicht etwa ausgehärtet, sondern nur die Macht der Ehre und der Klarheit werde in ihr verstärkt; so werde der kühne Charakter nicht furchtsam gemacht, sondern nur liebend und klug gebildet“ (ib. § 29.)

Der menschliche Geist ist nach

Fr. H Chr. Schwarz (1766—1837)

eine Kraft und besteht als solche in der Entwicklung und der Fortdauer in der Zeit. Das Wesen der Kraft bleibt durch das ganze Werden hindurch dasselbe, äussert sich aber in jedem einzelnen Menschen auf eine bestimmte Weise „Das, wodurch das existirende Wesen dieses bestimmte ist, heisst das *Individuelle* desselben, und das erste Bleibende, woraus sich die Individualität entwickelt, das *Naturell*.“ (257, II. 45.) „Die Bildungsfähigkeit, die im Naturell liegt,

heisst *Anlage*" (ebd. 48.), in vorzüglichem Grade *Talent*. (ebd. 49.) So hängen z. B. von der Anlage der körperlichen Thätigkeit, die sich in Geschicklichkeit der Finger, der Sinne etc. äussert, die Talente zum Tanzen, zur Musik, zum Zeichnen u. s. w. ab. (257, III. 8) Die Entstehungsweise des Naturells und der Jndividualität ist uns unbegreiflich. (ebd. 46.) Wir wissen nur soviel, dass „die Jndividualität eines werdenden Menschen von dem ersten Beginnen an angelegt sei.“ (ebd. 97.) „Das Erzeugte hat vieles von dem Vater, vieles von der Mutter, vieles von dem beiderseitigen, und doch dabei sein Eigentümliches.“ (ebd. 86.) Die Jndividualität bedarf der Ausbildung, die hauptsächlich der Mutter obliegt. (105.) „Den genialen und talentvollen Menschen ist freilich vieles schon angeboren, was in anderen erst durch Bildung erworben werden muss“ (ebd. 61.), aber als Geistesthätigkeit bedarf auch die Genialität der Bildung und entwickelt sich eigentlich erst im Jünglingsalter, (257, III. 9.)

Man hüte sich bei der Feststellung der individuellen Verschiedenheiten der unbestimmten Bezeichnungen, z. B. „Das Kind hat gute Anlagen.“ Man muss vielmehr genau angeben, welche Anlage das Kind besitzt. Ebensowenig ist mit den sog. Temperaturen gethan. Man ist nicht immer im Stande von sich selbst bestimmt zu sagen, welches Temperament er habe, wie es Leibnitz von sich bekennt. (257. II. 62.) Die einzelnen NATUREN der Menschen unterscheiden

sich je nach dem in ihnen die Empfänglichkeit, oder der „wirkende Trieb“ vorherrscht (ebd. 51). Man scheidet demnach die positiven oder die aufgeweckten und negativen oder die stillen NATUREN. Ausserdem spielt bei diesen Verschiedenheiten auch das Verhältnis der Stärke eine Rolle. (ebd. 60). Demnach teilen sich die aufgeweckten NATUREN in die festen und lebhaften, die stillen in die sanften und innigen NATUREN (ebd. 61.) Bei den Einteilungen des Naturells sind die Begriffe wie Charakter, Talent, Bildung, Gewöhnung auszuscheiden, was die gewöhnliche Sprache übersieht und dadurch zu einer unzutreffenden Einteilung des Naturells anregt. Besonders in der Ähnlichkeit der erworbenen Zuthaten mit dem im Kinde schon angegebenen Naturell liegt die Schwierigkeit, das Naturell an sich zu erkennen (ebd. 61.) Der Lehrer erkenne den Knaben nach seinen Schulleistungen. Wem alles leicht wird, der ist *talentvoll*, *kraftlos* und schwach sind dagegen diejenigen, denen entweder alles schwer fällt, oder nur der Anfang leicht ist. (257 III. 33.). Den *beschränkten Kopf* erkennt man am besten durch sein Unvermögen von dem Einfachen zum Zusammengesetzten forzuschreiten (ebd. 34.) Der Knabe, der nur das fassliche fasst, „aber nicht weiter geht“, kann als *träge* bezeichnet werden, derjenige aber, der auch so viel nicht vermag, ist *dumm*. (ebd. 35). Wer schwer aber richtig fasst, hat mehr *Verstand*, wer richtig und leicht fasst, hat viel *Sinn und Verstand*. Wer mehr vor-

wärts schreitet, als er richtig fasst, besitzt Phantasie. „Das lebhafte Naturell fasst leichter, das innige tiefer, das sanfte steht in beiden zurück, das feste nimmt minder leicht auf, aber behält sicherer. Dieses lernt seiner Natur nach kräftiger, das lebhafte vielseitiger, das sanfte seelenvoller, das innige gemütvoller.“ (ebd. 36.) Zu alledem ist zu bemerken, dass die Anlagen in verschiedenen Jugendperioden sich verschieden zeigen (257 II. 63.) Nichts destoweniger kann man „in dem Gewordenen die Vorzeichen des Werdenden beobachten“

Die individuellen Verschiedenheiten sollen in der Erziehung berücksichtigt werden. „Die Bildung eines Menschen muss genau seiner Natur in dieser ihrer Entwicklung angemessen sein, wenn sie nicht mehr verderben als fördern soll.“ (257. II. 51.) Der Naturanlage und Individualität muss ihr Recht gegeben werden, „um ihre möglichste Ausbildung zu erhalten.“ (257. III. 249.) Eigentlich ist es nur bei den Schülern „von vorzüglichen Anlagen“ möglich „einen eigenen Weg unbedenklich einzuschlagen“ (ebd. 276.) „Ausgezeichnetes Talent macht auch Trennung und Privatunterricht nötig.“ (ebd. 249.) Für die anderen Naturen ist es indess notwendig, sie „gegen Einseitigkeit zu verwahren.“ (257. II. 62.) Doch soll sich die Methode immer „nach der Individualität des Schülers richten.“ Die allgemeinen didaktischen Regeln sind demnach subjektiv aufzufassen, z. B. das Anfangen mit dem Leichten (257, III. 3 .) „Den beschränk-

ten Kopf lassen wir länger bei dem Einfachen verweilen,' nicht so den guten Kopf u. s. f. Auch die Auswahl der Lehrgegenstände richtet sich nach der Individualität. Der Lebhafte soll sich mehr mit Mathematik beschäftigen, derjenige aber, dessen Phantasie träge ist, soll Märchen hören und erzählen. (III. 36). Es ist weiter erforderlich, dass „die Schüler, welche in der Fähigkeit ungleich sind,“ nicht zusammen unterrichtet werden. Manchem Unbegabten würde vielleicht der Privatunterricht gute Dienste leisten (ebd. 248.) Gebietet die Not einen Gesamtunterricht, so muss der Lehrer diejenigen Lehrgegenstände, so weit es geht, vorziehen, worin viele auch bei Verschiedenheit der Kräfte beschäftigt werden können.“ Dazu hilft auch die heuristische Methode. (ebd. 249).

Schleiermacher (1768—1834)

„Der Einzelne entsteht als ein Besonderer aus dem Allgemeinen.“ (240. S 499) und unterscheidet sich von allen anderen durch seine eigentümliche Bestimmtheit (ib. S. 36) „Jeder Einzelne ist an und für sich ein eigentümliches Wesen und tritt als solches in die Erscheinung.“ Die persönliche Eigentümlichkeit, obwohl überall vorhanden, ist doch nicht bei allen Menschen gleich bestimmt ausgeprägt. Wenige giebt es, deren Eigentümlichkeit so hervorragend wäre, dass sie als eine dominirende bezeichnet werden könnte (ib. S. 49). Das setzt eine „höhere Kraft“ voraus. (ib. S. 37.) Bei der Mehrheit dagegen überwiegt gewöhnlich „der

nationale allgemeine Typus.“ (ib. S. 25). Die Eigentümlichkeit darf nicht aufgefasst werden als etwas, was „zur allgemeinen menschlichen Natur hinzukomme, noch so „dass dem Einzelnen dieses oder jenes fehle.“ „Sie ist nur eine Modification des unendlichen Reichtums der menschlichen Natur“. (ib. S. 498). Die wesentlichen Faktoren der Eigentümlichkeit sind das Talent, und das Temperament. „Ein Mensch ist von allen anderen desselben Temperaments verschieden durch sein Talent und von allen desselben Talents verschiedenen durch sein Temperament“ (ib. S. 422).

Das Temperament ist dem Menschen angeboren (ib. S. 24), ebenso wie die nationale Konstitution (ib. S. 35) und der Staat (ibd. 424). „Ausser diesen Verschiedenheiten entwickelt sich eine grosse Menge von Differenzen im Menschen, die wir nicht als etwas Ursprüngliches, Angeborenes ansehen können.“ (ib. S. 25.) Neben dieser macht Schleiermacher noch eine andere Einteilung der Verschiedenheiten: die *quantitativen*, die in den leiblichen und geistigen Funktionen bestehen und sich der Stärke nach verhalten, und die *qualitativen*, die sich auf der Fortschreitung des Menschen in seiner Entwicklung gründen. Die Gesamtheit der Differenzen in den Einzelnen, bildet die Volkstümlichkeit und dient dazu, das eigentümliche Leben des Volkes zur Erscheinung zu bringen.“ (ib. S. 498.)

Ehe die pädagogische Thätigkeit auf die differenten Anlagen hingeleitet worden ist, soll

man diese kennenlernen. (ib. S. 18.) Aber die Individualität entwickelt sich allmählig, (ib. S. 426.) und infolgedessen wird auch die persönliche Eigentümlichkeit sehr schwer und spät erkannt.“ (ib. S. 88) Man muss lange unter einer gewissen Masse von Menschen leben um in den Einzelnen Eigentümliches zu finden (ib. S. 49.) Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, „der Natur freien Lauf zu lassen“ (ib. S. 38) wenn sie nur mit dem Ziele der Erziehung nicht in Widerspruch kommt (ib. S. 438).

Nach Schleiermacher soll die Pädagogik so konstruiert sein, dass sie sich der Wahrheit jeder der entgegengesetzten Behauptungen anschliessen kann. So auch in Bezug auf die Frage nach dem Ursprunge der Ungleichheit unter den Menschen. Hier walten verschiedene Ansichten. Die Einen setzen die *ursprüngliche Gleichheit* voraus und erklären die vorhandenen Verschiedenheiten aus der Bildung und äusseren Verhältnissen (ib. S. 40). Der entgegengesetzte Standpunkt nimmt die *ursprüngliche Ungleichheit* an, und zwar entweder als bloss *persönlich angeboren*, oder als zugleich *angestammt*, wonach „die Menschen aus dieser oder jener Klasse durch ihre Geburt schon zu einer niederen oder höheren Stelle bestimmt wären.“ (ib. S. 41). Die Erziehung erhebe sich über die Wahrheiten der einzelnen dieser Voraussetzungen und finde etwas Allgemeines. Danach würde ihre Aufgabe sein, die Entwicklung der persönlich angeborenen inneren Kraft im Zöglinge zu fördern, auch

die äusseren Verhältnisse gewähren zu lassen, aber insofern diese „als Zeichen der angestammten Ungleichheit“ sich erweisen, sie als etwas, was allmälig verschwinden soll,“ zu betrachten (ib. S. 45). Die Erziehung soll den Einzelnen in der Ähnlichkeit mit dem grösseren moralischen Ganzen, dem er angehört, ausbilden“ (ib. S. 36.), aber zugleich in dem Einzelnen „ein eigentümlich ausgebildetes Einzelwesen darstellen.“ Denn nur derjenige, der in seiner persönlichen Eigentümlichkeit ausgebildet ist, kann auf das Ganze wirken. Demnach heben sich die Gegensätze auf, die zwischen der niederen und höheren Erziehung bestehen, indem jene den Einzelnen zum Dienste des Ganzen tüchtig machen, diese dagegen seine persönliche Eigentümlichkeit auf eine dominirende Weise ausbilden will: „Die persönliche Eigentümlichkeit kann aber keineswegs willkürlich aufgepfropft werden, sondern man kann nur den Jndicien, welche almählich sich manifestieren, nachgehen.“ Es wäre also eine vergebliche Mühe jemanden auf eine seiner Kraft nicht entsprechende Stufe bringen zu wollen. Die Erziehung ist jedoch trotz der Selbstentwicklun ; der Anlage nicht überflüssig (ib. S. 37). Die vorhandenen Unterschiede, lassen sich zwar nicht weg schaffen, (ib. S. 499), aber trotzdem, je nach der Beschaffenheit des Zöglings (ib. S. 25), muss die Erziehung ergänzend oder entgegenwirkend eingreifen (ib. S. 438). Andererseits darf die Ungleichheit nicht „absichtlich und gewaltsam“

auf dem Punkte, auf welchem sie steht, festgehalten werden.“ (ib. 45). Die eigentümlichen Verschiedenheiten sind notwendig und schon in der Natur angelegt,“ (ib. S. 498) aber sie brauchen nicht „begünstigt zu werden um zu bestehen.“ (ib. S. 443).

Die Privaterziehung unterscheidet sich von der öffentlichen dadurch, dass hier „das Interesse den Menschen für die Gemeinschaft zu bilden“ in den Vordergrund tritt, in der Privaterziehung dagegen „die Tendenz auf die Entwicklung der Individualität das Dominirende wird.“ (ib. S. 510). Die Hauslehrerschaft bezeichnet Schleiermacher als „notwendiges Übel“ (ib. S. 4) und erklärt sich viel entschiedener für die öffentliche und gemeinsame Erziehung. An dem Stoffe, den die Erziehung darbietet, können sich alle Temperamente entwickeln. „Was zur Vernunftentwicklung geschieht, kann sich nicht nach der Differenz der Temperamente richten.“ Eine besondere Behandlung, wenn sie nicht zugleich auch den Nationalisirungsprocess begleitet, kann nur Böses erzeugen. (ib. S. 442). Gegen eine gemeinsame Erziehung kann nur egoistische Anmassung auftreten (ib. S. 443).

J. F. Herbart (1776 – 1841)

versteht unter Individualität überhaupt den Begriff derjenigen Merkmale durch welche sich ein jedes Ding von den anderen gleicher Art unterscheidet. Solche Merkmale werden im gewöhnlichen Sprachgebrauch als individuelle Charaktere bezeichnet. Diese Bezeichnung eignet sich

jedoch nicht gut dazu, indem durch sie zwei verschiedenartige Begriffe untereinander geworfen sind. Denn der Charakter ist einfach und beharrlich, in der Jndividualität dagegen kommen immer neue und andere Einfälle und Beziehungen vor. Findet man doch „sehr kenntliche Jndividualitäten“ schon bei den Kindern, obwohl diese keinen Charakter besitzen (116, S. 149). Und wo der Charakter auch ausgebildet ist, tritt er immer in einen Kampf mit der Jndividualität, in welchem gewöhnlich der Held sich selbst, der Egoist die besseren Erscheinungen seiner Jndividualität besiegt (ib. S. 149.) Ausserdem unterscheidet sich der Charakter von der Jndividualität dadurch, dass diese unbewusst ist, das Entschliessen des Charakters dagegen stets bewusst sein soll (ib. S. 149.)

Was die Abgrenzung zwischen den Begriffen der Kinderindividualität und der Vielseitigkeit anbelangt, so ist folgendes zu beachten. Die Jndividualität wird durch Stand, Geschlecht, Zeitalter, durch die besondere Stellung des Einzelnen in der Welt überhaupt bestimmt. Von allen diesen äusserlichen Bestimmungen ist die Vielseitigkeit frei. Alkibiades ist der einzige Mensch gewesen, dessen Jndividualität vielseitig war. Gewöhnlich aber ist die Jndividualität höckerig, die Vielseitigkeit eben, glatt und rund; die Jndividualität bestimmt und begrenzt, die Vielseitigkeit in alle Weiten hinausstrebend. Diese muss „wechselnd umhergehen, während jene in sich ruhig liegt, um ein andermal heftig her-

vorzuspringen (ib. S. 147.) Dazu ist noch die Thatsache zu merken, dass es viele Jndividualitäten, aber nur eine Vielseitigkeit giebt, die alle Jndividualitäten umfasst, wie das Ganze die Teile. Und da der Teil sich zum Ganzen erweitern lässt, so liegt auch der Erziehung die Aufgabe ob, die Jndividualität zur Vielseitigkeit auszubilden, aber derart, „wie an einem gewissen Mittelpunkte allmählig eine Kugel hervorwüchse, jedoch nie im Stande wäre, die äussersten Hervorragungen ganz zu umziehen.“ Gerade die Hervorragungen, weil sie das Starke der Jndividualität bilden, sollen behalten werden „sofern sie den Charakter nicht verderben.“ (ib. S. 151).

Den wesentlichen Grund der individuellen Verschiedenheiten findet Herbart in dem Organismus jedes Einzelnen, weil nur dadurch zu erklären ist, wie die Gegenstände, die sich zu gleicher Zeit vielen, oft den Brüdern von nahe gleichem Alter, darbieten doch verschiedene geistige Zustände erzeugen (116, 180), und warum „einerlei Erziehung so verschieden auf verschiedene wirkt.“ In dem Organismus liegt also „das Eigene, was sich uns meistens unabänderlich entgegenstellt (117, 130). Im Laufe der Jahre ändert sich zwar mit dem Organismus auch die Jndividualität, aber doch so, „dass in dem reifen Manne noch der Knabe wiederzuerkennen ist.“ (ib. 181.) Und da sich die „körperlichen Verschiedenheiten in den geistigen Äusserungen spiegeln müssen,“ so macht Herbart den Versuch, die geistigen Jndividualitäten auf

den physiologisch — medicinischen Anschauungen seiner Zeit zu gründen. (ib. 158.)

1. Es giebt Krankheitsanlagen, welche die ganze Erziehung fruchtlos zu machen scheinen, z. B. Blödsinn und Skrophelkrankheit. Doch kommt es vor, dass „mit skrophulöser Anlage eine ausgezeichnete Regsamkeit des Geistes verbunden ist.“ Leider müssen solche Individualitäten „von der erreichten Höhe wieder herabsinken.“ (ib. 160.)

2. Es giebt Individualitäten, welche auch in gesundem Zustande fiberhaft sind. „Sie werden blass und rot ohne besonderen Grund,“ sie weinen leicht, besitzen aber die Fähigkeit nicht, nach erregtem Effekte sich wieder zu sammeln.“ (ib. 161.)

3. Vom Gefässsysteme geht die Reizung aus bei denen, die trotz des Wunsches still zu arbeiten, doch das Bedürfniss der Bewegung zeigen. Solche quecksilberne Naturen sind schwer umzuändern. Sie sind bis in die Jünglingsjahre nicht besonders schwer zu unterrichten, aber „der Gewinn des Unterrichts geht grösstentheils verloren.“

4. Das Gegenteil davon bilden die blassen blutlosen Kinder, die an „Schwäche des Gefässsystems“ leiden. Sie machen im Anfange langsame Fortschritte in geistiger Thätigkeit, ersetzen aber das Versäumte, sobald sich ihr Blutleiden gehoben hat. (ib. 163.)

5. Die individuellen Verschiedenheiten in Bezug auf das Gedächtnis, „die sich durch „guten Willen“ nicht ausgleichen lassen, beruhen auf

dem Verhältnisse zwischen Blut- und Nervensystem. (ib. 164.)

6. Durch die Affekte, welche „offenbar nicht bloss psychisch, sondern auch physisch sind“ (ib. 178.), werden die Verschiedenheiten verursacht, die sich auf die Art beziehen, wie das Neue aufgenommen wird. So findet man, dass manche Kinder mit Neugier, die anderen mit Scheu, wieder andere mit Aufmerksamkeit oder Abneigung dem Neuen entgegenkommen. Es giebt Affekte, die die Auffassung ganz verderben können. Nur die guten Köpfe sind frei von solchen. (ib. 185.) Bei den anderen dagegen kann es vorkommen, dass sie entweder einen verhaltenen Zorn besitzen, der sich innerlich regt — die rüstigen Naturen, oder die Furcht haben vor schwierigen Stoffen — die Schüler, die falscherweise als träge bezeichnet werden, während sie für „geschmackvolle geistreiche Beschäftigungen“ eine wünschenswerte Neigung an Tag legen. (ib. 194.)

7. Die Kinder, bei denen die Vegetation leidet, sind tüchtig und aufgelegt, aber dennoch verstimmt. Ihnen ist nichts recht, sie verneinen alles und erblicken überall eine Kehrseite. (ib. 168.) Es sind die *Choleriker*. (ib. 169.)

8. Diejenigen, denen die Irritabilität, „die Fähigkeit zur willkürlichen Bewegung,“ fehlerhaft ist, zeigen sich infolge der Muskelschwäche mehr innerlich, als äußerlich thätig. Sie leisten auf geistigem Gebiete viel, auf dem der Gymnastik nichts. Es sind die sog. *Musiker*.

9. Manche Individualitäten bleiben in ihrer Gemütsstimmung beständig und ruhig trotz des Gedankenwechsels. Sie merken wenig von ihrem eigenen Zustande und geraten nie in Affekt. Es sind die sog. *Böötiker*. Sie leiden an der mangelhaften Sensibilität des sog. inneren Sinnes. (ib. 169.)

10. Wo die Vegetation fehlerhaft oder noch eher, wo sie so stark entwickelt ist, dass es dem Gehirne nicht möglich wird, gleichen Schritt zu halten, da finden wir den *Sanguiniker*, „der sein Wohlsein, aber auch den geringsten Mangel desselben gar zu sehr fühlt und dieses Gefühls durchs Denken und Wollen nicht mächtig werden kann.“ (ib. 170.)

11. Der *Melancholiker* lässt sich durch Verstimmtheit und Schlaffheit erkennen. Er ist „hülfsbedürftig und unfähig sich nach Hülfe umzusehen.“ In seinem Organismus sind Vegetation und Irritabilität zu gleicher Zeit mangelhaft vorhanden.

12. Wo Vegetation und Sensibilität zu sehr fehlen, da findet man den tückischen Dummkopf, den *böötischen Cholerikus*.

13. Ist nur die Vegetation vorhanden, dann haben wir den *Pflegmatikus*.

14. Mangelt es aber an allen 3 Fähigkeiten des Organismus, welche die Grundlage des geistigen Lebens bilden sollen, danach steht der Blödsinnige vor uns. Man soll aber dabei beachten, dass nicht jeder blöde Knabe blödsinnig sein muss. Der blöde Knabe kann, sobald er sich in

der neuen Gesellschaft, die ihn drückte, orientiert hat, appercipieren und demgemäss sprechen und handeln (ib. 240.), was bei dem Blödsinnigen nicht der Fall sein kann.

Die letzten drei Klassen haben für die pädagogische Behandlung wenig Bedeutung. (ib. 171.) Was die Temparamente überhaupt anbelangt, so ist zunächst der Unterschied zwischen dem Angeborenen und Erworbenen ins Auge zu fassen. Das Angeborene haftet in dem Organismus und ist dem erzieherischen Einflusse weniger zugänglich. „Eines organischen Hindernisses kann die Pädagogik nicht mächtig werden. (ib. 218.) Das Erworbene dagegen lässt immer auf Besserung hoffen.“ Die Temperamente können auch durch äussere Umstände erzeugt werden, das Cholerische z. B. durch häufige Neckerei, das Melancholische durch Tyranei. So bald sie aber im Angeborenen ihren Grund haben, sind sie „sämtlich als Naturfehler zu bezeichnen.“ Es ist demnach wünschenswerth, dass der Zögling kein Temperament habe, „gerade weil die drei Faktoren des lieblichen Lebens in ihm vollständig und im gehörigen Verhältnis zusammen wirken sollen.“ (ib. 172.)

Das bisher Dargestellte, darf aber keineswegs zum Schlusse verleiten, Herbart gründe die individuellen Verschiedenheiten ausschliesslich auf die Abnormität der körperlichen Zustände. Vielmehr behauptet er, dass auch „die gesundesten Naturen durch ihre Eigentümlichkeiten der Erziehung Schwierigkeiten machen

können. Weil, wie es wenige Menschen giebt, die schön oder vollkommen gesund geboren werden, es ebenso wenig Menschen giebt welche hinsichtlich ihrer psychischen Beschaffenheit ganz gleich wären. (ib. 174.) Der Grund solcher Erscheinungen, „wenn die Erziehung frei von Schuld ist,“ soll in der Anlage gesucht werden. Diese beruht aber nicht lediglich auf dem Angeborenen, „dem Erbstück,“ sondern auch auf „die häusliche Mitgift“ (ib. 157.), „auf frühzeitigen Eindrücken der Umgebung in den ersten Kinderjahren.“ (ib. 175.) Die geistige Individualität wird eben in der Zeit erzeugt, wo das Kind zu phantasieren anfängt (ib. 234.), denn „das Phantasieren, „das innere Thun“ ist es eben „wo durch der Mensch die Grundlage seiner geistigen Persönlichkeit schafft.“ (ib. 235.) Herbart findet aus „eigener, jahrelanger Beobachtung und pädagogischer Erfahrung“ folgende Unterschiede der geistigen Individualität:

1. Die Individualitäten, die sich durch „Leichtigkeit des absichtlichen Memorirens oder Auswendiglernens“ auszeichnen.
2. Viel seltener findet sich eine frühe Disposition, bei abstrakten Sätzen und Begriffen zu verweilen (z. B. bei den grammatischen Regeln zu verweilen).“
3. Es fällt bei manchen Kindern eine religiöse Stimmung auf, die ihren religiösen Unterricht befördern kann.
4. Die anderen zeichnen sich durch ihre „praktische Vernunft“ aus.

5. Es giebt, obwohl selten, auch solche Knaben, die in ihrem Willen sehr fest sind, die dabei doch auch die Spuren des Eigensinnes von sich geben und sich oft zurückhaltend zeigen. Solche Anlage gehört zu den vorzüglichen, wenn jene Zurückhaltung nichts mit böötischer Unempfänglichkeit zu thun hat. (ib. 175.)

6. „Solchen Naturen gegenüber zeigen sich sog. offene Köpfe, die alles leicht fassen, aber nichts streng festhalten; angenehm plaudern, aber wenig dabei denken.“ Sie sind genuss-süchtig und bequemen sich dem Unterrichte nur deswegen an, „um die Zeit so wenig unangenehm als möglich hinzubringen.“ In ihnen ist das Gefühl des Moments vorherrschend, kein wahres Interesse, kein wahrer Wille.

7. Es bestehen verschiedene Grade in Hinsicht auf die Verbindung der Vorstellungen, welche im Laufe der Zeit zu solchem Erstarren gelangen kann, dass sie nichts Neues zulässt. Daher kommt es, dass der eine mit Mühe die Muttersprache lernt, aber eine fremde Sprache findet daneben nicht mehr Platz, während der andere nur Latein, aber nicht auch Griechisch lernen will (ib. 199.)

8. Diejenigen, die alles mechanisch erlernen, *die steifen Köpfe*, haben im Vergleich mit böötischen Temperaturen einen Vorzug, aber „wo die Regung von innen kommen sollte, . . . da ist der innere Grund nicht beweglich genug, und deshalb wird den appercipirenden Vorstellungsmassen zu wenig gegeben.“ (ib. 200.) Die älteren,

durch das Wahrnehmen erregten Vorstellungen kommen „fast nackt“ in's Bewusstsein (ib. 199) „ohne die natürliche Umgebung des Naheliegenden, was dem besseren Kopfe zugleich, wenn auch dunkel, vorzuschweben pflegt“ (ib. 215) mitzunehmen. Jnfolgedessen sind die Auffassungen solcher Jndividualitäten vereinzelt und zerstückelt, ohne kontinuirliche Übergänge. (ib. 203.)

9. Dasselbe ist der Fall bei den lebhaften, freundlichen, leicht fassenden, fein bemerkenden und rüstigen Naturen“ (ib 201|2.) „hinter deren Gewandtheit sich aber eine eigentümliche Art von Steifheit verbirgt.“ Sie erreichen alles flüchtig (ib. 201.) und gedeihen nur unter Aufsicht (ib 202) oder innerhalb einer nicht zu ernsten Gesellschaft. Sie haben ein gutes Gedächtnis für Einzelheiten, aber sind nicht im Stande etwas Zusammenhängendes zu behalten. (ib 203) Jm Jünglinsalter sind solche Jndividualitäten gewöhnlich eitel und rechthaberisch. (ib. 204.)

10. Von den steifen Köpfen unterscheiden sich diejenigen, denen bei der geistigen Selbstthätigkeit die notwendige Besonnenheit fehlt, und statt dessen ein Wechsel von Einfällen sich merklich macht. (ib. 215.) Solche Kinder werden gewöhnlich als leichtsinnig bezeichnet. (ib 214) Ihr Handeln geht auf planlosen Versuchen hinaus. (ib. 215.)

1. Es giebt aber auch Kinder, obwohl selten, „die frühzeitig schon in dem engen Kreise ihres Wissens und Könnens sehr auffallend planmässig handeln.“ (ib. 216.)

12. In Hinsicht auf das äussere Handeln sind die Kinder sehr verschieden disponirt. Die einen sitzen geduldig, die anderen können nicht ruhen.“ Manche müssen jeden Gegenstand in Bewegung zu setzen versuchen. Ausserdem unterscheiden sie sich durch Gesprächigkeit, Geschicklichkeit etc. (ib. 223) Das Geschick überhaupt kann nicht als lediglich äusserlich angesehen werden, sondern ist vielmehr durch den Geist bestimmt. Klagen doch die Ungeschickten wohl, dass sie nicht wissen, wie sie das anfangen sollen. Der Erzieher pflegt dann den Anfang zu zeigen, wonach der Schüler fortfahren soll.

13. Aber es fehlt nicht an den Zöglingen, die weder anfangen noch fortzufahren vermögen, in ihrem Wissen sind die Reihen mangel- oder fehlerhaft ansgebildet. Aber bei der Feststellung solcher Individualitäten ist auch die Thatsache zu berücksichtigen, dass das äussere Handeln den Rhythmus der Vorstellungsreihe ändern und ihre Glieder weiter auseinander setzen kann „Denn das Handeln geht in der Regel nicht so geschwind, als das Denken.“ (ib. 224.) Manche Zöglinge verstummen nicht aus Unwissenheit, sondern aus Fülle der Gedanken“ (ib. 225.) Andererseits darf man „nicht ausser Acht lassen, dass der Vorstellungsvorrat nicht immer der Reihenfolge der Worte entspricht (ib. 226.)

14. So findet man Kinder, die innerlich eine grössere Intensität der Vorstellungen besitzen, als manche andere, und doch in Ansehung der

Reproduktion schwächer erscheinen als diese. Daher die Klagen „dass wer leicht lerne, nicht lange behalte“ (ib. 220).

15. Auf der Zeit des Erlernens und der des Behaltens, wie auf der Länge der Vorstellungssreihen beruhen die Verschiedenheiten, die sich auf das absichtliche Memoriren beziehen. (ib. 242.) Manche Kinder können auch kürzere Reihen nicht behalten z. B. drei fremde Worte; die anderen muss man ermahnen, nicht zu viel zu übernehmen. Einige sind im Auswendiglernen sehr unbeholfen und fangen immer von vorne an, so dass man ihnen zeigen muss, wie sie lernen sollen. „Manche lernen lautsprechend, manche abschreibend, einige zeichnend.“ (116 S. 317.) Ausgezeichnet sind die Schüler einer Klasse, die leicht memoriren.

16. Aber auch diejenigen, welche Nahrung finden für Phantasie und Glauben.“

17. „Glücklich (aber) der Seltene, der beides vereint.“ (17, S. 243).

Neben allen diesen erwähnt Herbart noch andere, die wir nur aufzuzählen für genügend halten. Es sind klanglose Menschen, zornmütige Kritiker (117 S. 458), altkluge Kinder, stumpfe (ib. 229) definierende, feine (ib. S. 468), poetische (ib. S. 469) zur Afterbildung geneigte Köpfe (ib. S. 470); stämmige, weiche, schlaffe, treue Naturen (ib. S. 474).

Die Beobachtung der verschiedenen Naturen, soll nach Herbart „die Grundlage aller praktischen Thätigkeit des Erziehers“ sein (ib.

S. 243). Die Beobachtung soll aber frühzeitig anfangen, wo sich die Kinder noch offen zeigen, „wo ihr Sprechen und Handeln der unmittelbare Ausdruck ihrer Phantasien ist.“ (ib. S. 235). Die Eltern dürfen nicht ihre Söhne einer höheren Anstalt überweisen, bevor sie nicht ihre Fähigkeiten geprüft haben. Nicht seltene Fälle bei den Abiturientenprüfungen liefern die Belege dafür, dass es für viele besser gewesen wäre, nicht aufgenommen worden zu sein (ib. S. 152). Die Beobachtungen, welche die Lehrer der späteren Jahre anstellen können, sind ohne Kenntnisnahme derjenigen aus den früheren Jahren ungenügend. Ohne diesen werden sie nicht im Stande sein, über die Geistesrichtung und Thätigkeit der Zöglinge ein richtiges Urteil abzugeben (ib. S. 235). Die Lehrer „können nicht die Tiefe der Einzelnen durchforschen; sie ermessen vielmehr die Summe des Wissens“ (ib. 369); sie achten nur darauf, wie das vom Unterricht dargebotene Neue angeeignet wird. Sie erkennen dabei aber eine wichtige That-säche, nämlich, „dass es Jahre dauert, bis in dem Kreise des Lehrens und Lernens freisteigende Vorstellungen sichtbar werden.“ In der Schule ist der Schüler ein anderer als zu Hause (ib. S. 236). Aber auch auf die Behauptungen der Eltern darf sich der Lehrer nicht sehr verlassen, weil sie gewöhnlich in ihren Söhnen nur Genies sehen, für die Fehler dagegen blind sind.

Die Vorbereitung für die Erforschung der individuellen Verschiedenheiten, die, in der An-

gabe der Punkte besteht, „wo die Hemmung, welcher aus physiologischen Gründen die geistige Regsamkeit ausgesetzt ist, eingreifen könne.“ bildet die Erforschung der physiologischen Verschiedenheiten.

Für die Untersuchung der rein psychischen Verschiedenheiten sollen folgende Gesichtspunkte massgebend sein“. 1 die Breite der Reihenbildung; 2. Die Tiefe der Reproduktion, 3. Die Eigenheit der Apperception, „sofern sie von den herrschenden Vorstellungsmassen abhängt (ib. S 474). Ausserdem ist in den Freistunden zu beobachten: „ob die Zöglinge noch ganz kindlich jeden sich darbietenden Gegenstand zum Spiele benutzen? oder ob sie mit wechselnder Liebhaberei die Spiele absichtlich verändern? oder ob sie bestimmte Gegenstände eines beharrlichen Strebens entdecken lassen?“ (116, 1 Bd. S. 293).

Es sei hier noch hinzugefügt, dass Herbart in seinen Berichten an Herrn von Steiger, dessen Söhne er als Hauslehrer erzog, ein Muster für die Verfassung von Schülerbildern gab, ohne das bezweckt zu haben.

Die Aufgabe des Erziehers ist eine allgemeine, er hat aber mit den einzelnen Menschen zu thun; denn auch die reinst, gelungenste Darstellung der Menschheit zeigt doch immer einen besonderen Menschen. Aber wiewohl in allen individuellen Verschiedenheiten die Schwierigkeiten für die erzieherische Thätigkeit entspringen, so sind diesen gegenüber auch relative Leichtigkeiten nicht zu verkennen. Und dessen ungeach-

tet ist es doch notwendig, dass die Individualität hervortritt, sonst würde das blosse Exemplar der Gattung neben der Gattung selbst kleinlich erscheinen und als gleichgültig verschwinden.“ Daher die Forderung auch für die Erziehung: „die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen.“ (116 S.146) Der wahre Erzieher wird immer dafür sorgen, dass man an dem Manne, der seiner Willkür unterworfen war, das reine Gepräge der Person, der Familie, der Geburt und der Nation erblicke.“ Wer anders verfährt, der macht es, wie die unverständigen Eltern: „sie tragen auf das ungehobelte Holz allerlei Firniss auf, der in den Jahren der Selbständigkeit gewaltsam wieder abgerissen wird“ (116, S. 147.) Solchem Erzieher kann es geschehen, dass das Resultat seiner Arbeit etwas drittes wird „was weder dem Erzieher noch dem Zögling recht ist.“ (116 S. 146). Der Erzieher soll danach streben, dass ein Zögling das wird, was er vermeintlich werden konnte. Mit keinem seiner Zöglinge darf er zufrieden sein, „der hinter sich selbst zurückbleibt“. (117, S. 156). Den Menschen soll man, wie Herbart selbst that, „so viel wie möglich ihr eigenes Gesicht lassen.“ (117 S. 236).

Die eigentliche Erziehung ist nur in der Familie möglich, der erziehende Unterricht kann nur vom Hauslehrer „in seiner ganzen Vollkommenheit geleistet werden“ (117 S. 493). Jede Unterdrückung des Familiengeistes in der Erziehung ist zu tadeln, ebenso die Vorliebe für die Schulen. Die Erziehung ist kein Geschäft, „das

im Grossen, wie Fabriken durch Maschinenwerke, ohne Berücksichtigung der Jndividuen mit Vorteil betrieben werden könnte.“ (117 S. 156). Das Jndividuale lässt sich nicht immer in die Form eines allgemeinen Erziehungsplans fügen. (117 S. 157.) Und alles, was individuell ist, z. B. „der grösste Teil dessen, was der pädagogischen Analysis bedarf“ kann nur vom Privaterzieher mit Erfolg behandelt werden (117, S. 487). In den Schulen wird die fremde Form dargeboten oder sogar aufgedrungen. Durch die gegebenen Muster muss entschieden das eigene Erzeugniss leiden. „Je mehr Schule, desto phantasieloser die Zeit.“ (117 S. 236). In den Schulen kommt es vorwiegend auf ein „sehr allgemeines Bedürfniss nach Unterricht an,“ die Jndividualitäten werden nicht berücksichtigt. (117 S. 481.) Das ist auch „der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen, und alle nach einer Schnur zu hobeln veranlassen. Der Schein des Vielleistens, wo nicht viel geleistet werden kann, muss fort. (167 S. 372.) In jedem grossen Haufen von Knaben entsteht ein Kampf der Jndividulitäten, der keine Bürgschaft in sich trägt für den Sieg des Besseren. (ib. S. 155; vgl. 440). Ausserdem kann die Schuldisciplin zarten Naturen nachteilig werden.

Aber wenn die Schulen zu den Zwecken des Staats bestehen müssen, dann sollen sie den Bedürfnissen der Familien entsprechen

und die Individualitäten beachten. (ib. S. 154). Die öffentlichen Schulen dürfen ihre Schüler nicht ungeprüft aufnehmen. „Der Schüler, der von einer Schule, als für sie nicht gehörig, zurückgewiesen wurde, muss eine andere finden, die für ihn eingerichtet ist.“ (ib. S. 370). Die Notwendigkeit der Sonderung fällt aus, wenn der Schwächere sich für das interessiren kann, was der Stärkere leisten kann. Für den vielseitigen Unterricht sind diejenigen untauglich, die einseitig fähig sind oder sich nur für die Außenwelt interessiren. Für das Gymnasium passen nicht die Jünglinge „die sich für eine besondere Lebensart zu früh neigen“. Die Vernachlässigten können erst dann in die Bürgerschule aufgenommen werden, wenn in besonderen Lehrstunden ihre Reizbarkeit geprüft worden ist. (ib. 371.) Die Berufsschulen kommen für die Erziehung ausser Betracht. (ib. 371.) die übrigen lassen sich in zwei Arten unterscheiden: die einen schliessen das mittelbare Interesse und alle Lasten des Interesse aus; „in anderen erfolgen die Anfänge so mannigfaltig als möglich und die Verknüpfung der Unterrichtsfäden so allmählig als möglich“ (ib. 373.) In diese gehören diejenigen, die nichts hindert „sich so vielseitig als möglich zu bilden (ib. 371), die übrigen in die erste Art von Schulen „durch guten Rath und nöthigenfalls durch Unterstützung“ in die letztgenannte Art von Schulen zurückgewiesen werden sollen. (ib. 37.).

Diesterweg (1790—1860)

Die Anlage fasst Diesterweg als „den Grund der Möglichkeit zu einer Fähigkeit oder Thätigkeit in einem Menschen.“ (58 S. 70). Die menschliche Anlage erscheint in jedem geborenen Kinde „in einer bestimmten Eigentümlichkeit, wird also angeboren (ib. 72). Die Anlage ist blass als Form aufzufassen. Demzufolge können die Willensbestimmungen, die Anlagen zum Guten und Bösen, nicht angeboren werden (ib. 75). Die Anlage kann weder erworben werden noch verloren gehen (ib. 72). In der Anlage liegt der Trieb zu einer bestimmten Art der Entwicklung (ib. 73.) Beispiel: „aus dem Keime einer Eichel kann nur ein Eichbaum, nicht aber eine Fichte oder eine Ulme entstehen.“ Unter den geistigen Anlagen unterscheidet Diesterweg *höhere* (wie die Thätigkeit des Verstandes und der Kraft) und *niedere* (Gedächtnis, Einbildungskraft etc.). Die Anregung jener auf diese ist stärker als umgekehrt (ib. 82.) Die Entwicklung der Geistesanlage ist von der des Organs abhängig (ib. 87.) Die Verschiedenheiten unter den Menschen entstehen nicht durch die Zahl der Anlagen bei den Einzelnen, weil sie bei allen gleich sein soll, sondern durch den Grad der besitzenden Anlagen (ib. 83.) Die Mannigfaltigkeit der Anlagen in einem Volke wächst mit seinem Fortschritte in der Kultur bis zu einer Höhe, nach deren Erreichung die Verschiedenheiten zu verschwinden anfangen. „Die Humanität besiegt mehr und mehr die Individua-

litäten. Daher die Ähnlichkeit der hochgebildeten Menschen aller Zeiten (ib. 89).

Jede Entwicklung lässt sich auf zwei Faktoren zurückführen: auf das Vorhandensein der Anlage und auf die Erregung derselben. Ohne Erregung würden die Anlagen unentwickelt bleiben. „Erziehen heißt erregen.“ (ib. 73.) Der Erziehung liegt die Aufgabe ob, alle Anlagen eines Menschen harmonisch zu entwickeln. (ib. 83.) Die harmonische Erziehung besteht eigentlich darin, dass jeder in seiner Art ein vollendet Mensch werde. (ib. 89.) Nicht alle können und sollen dasselbe werden (ib. 83.), sondern „Einer ergänzt das Sein und Wirken des Anderen, und umgekehrt.“ Dadurch wird eben die allgemeine Harmonie erzielt. Nach solchem Sachverhalte entspringt die Forderung für den Lehrer „Berücksichtige die Individualität deiner Schüler.“ Denn obwohl die Natur der Kinder bis zu gewissem Grade eine und dieselbe ist, so bestehen doch auch unter ihnen solche individuelle Verschiedenheiten, die eine besondere Achtung erfordern. Ihrer eigentümlichen Entwicklung soll „Vorschub geleistet“ werden, denn nicht alle können gleiche Fortschritte in einzelnen Unterrichtsgegenständen machen. (ib. 135.) Die Erziehung hat dabei nur erregend zu wirken. Die Bildung lässt sich nur durch Selbstthätigkeit erwerben. (ib. 74.) Man soll sich immer nach der Auffassungskraft, dem Gedächtnis, der theoretischen oder praktischen Anlage etc. des Einzelnen richten. (ib. 135.) So lässt sich aber nicht

dort verfahren, wo von den Schülern zu viel verlangt wird, wie es in den höheren Schulen gewöhnlich geschieht. (ib. 136.) Bei dem mündlichen Unterrichten geht es viel leichter als bei dem schriftlichen die Individualitäten zu beachten. (ib. S. IX.) Die Individualität darf nicht aus Furcht vor Einseitigkeit bekämpft werden. „Jeder einzelne Mensch ist im Verhältnis zur gesamten Menschheit einseitig und zur einseitigen Entwicklung bestimmt.“ (ib. 84.)

Die Eigentümlichkeiten der ausgebildeten Seele führt

Benecke (1798—1854)

auf zwei Faktoren zurück, nämlich auf die gegebenen *Urvermögen* einer- und die äusseren *Ein drücke* oder *Bildungsmomente* andererseits. (Lehrb. d. Päd. 1845² S. 309 § 343.) Demnach unterscheidet er auch in der Individualität 2 Seiten: das *Angeborene* und das *Angebildete*.

Unter die angeborenen Eigentümlichkeiten der Urvermögen hat man meistenteils Temperamente verstanden. (cf. S. 310.) Eine solche Auffassung kann aber nicht als zutreffend gelten, weil sie viele Mängel enthält. Der auffälligste dieser Mängel besteht darin, dass man das Angeborene und die Bildungsmomente nicht auseinander zu halten vermag. (cf. S. 311.) Ausserdem ist auch der Umstand zu berücksichtigen, dass jeder Mensch 20, 30 und noch mehrere Temperamente zugleich haben kann. (cf. S. 312.)

Das Angeborene lässt sich durch drei Eigenschaften bestimmen:

1., Die *Kräftigkeit* der Urvermögen. Beispiel:
2 Kinder hören zu gleicher Zeit einen Ton, der nach einer Zeit dem einen von ihnen völlig verschwindet, dem anderen dagegen in klarer Erinnerung bleibt. (19, § 9. S. 47|8.)

2., Der Grad der *Reizempfänglichkeit*. Der selbe Eindruck wird von einem Kinde mit grösserer Feinheit, vom andern stumpf aufgefasst.

3., Der Grad der *Lebendigkeit*, durch welchen die Schnelligkeit oder Langsamkeit der Aneignung sowie der Reproduktion bestimmt wird.

„Diese drei Grundeigenschaften können nun in den verschiedenen Graden zusammen gegeben sein“ und durch zahlreiche Abstufungen in allen drei Beziehungen „stellt sich schon im Angeborenen eine höchst bedeutende Manigfaltigkeit der Anlagen heraus.“ (cf. S. 55.)

Aber die Mannigfaltigkeit der geistigen Anlagen wird durch das Ausgebildete „ins Unendliche potenzirt“ Die Eindrücke jeglicher Art hinterlassen in uns „vom ersten Erwachen zum Leben an“ zahllose Spuren, die durch ihre Anzahl und „eigentümliche Gestaltung ihrer Verbindung“ die Verschiedenheiten der Individualitäten ergeben. (cf. S. 56—57.)

Das Angeborene unterscheidet sich vom Ausgebildeten hauptsächlich durch die Unveränderlichkeit und Unzugänglichkeit gegenüber äusseren Einwirkungen. Jhm sind nur „die äussersten, noch beinahe ganz unbestimmten Umrisse der psychischen Processe zuzuschreiben,“ während „die Ausfüllung und Ausprägung derselben von

den Bildungsmomenten bedingt ist. Nach diesem Sachverhalte ist auch dem Erzieher eine durchgreifende Wirksamkeit“ dargeboten.

Das Wesen der angeborenen Anlage wird häufig falsch verstanden und demzufolge auch ihre Verschiedenheit überschätzt, welche tatsächlich geringer ist als die der angebildeten Anlage. (cf. S. 544.) Man setzte alles als angeboren, „was er nicht weiter zu erklären im Stande war.“ (cf. S. 41.) So hat man die Verschiedenheiten der Charaktere und Anlagen, die „schon von den ersten Jahren an bemerkbar wurden, auf die Angeborenheit zurückführen wollen, weil „sie sich zu einer Zeit offenbarten, wo die Erziehung kaum begonnen habe.“ Dagegen lässt sich aber einwenden, dass „zu der Zeit, wo solche Beobachtungen angestellt werden können, schon viele Tausende von Einwirkungen im Kinde stattgefunden haben, von welchen viele Tausende von Spuren geblieben sind und sich.... zu Eigenschaften ausgebildet haben.“ (cf. S. 541[42].) Nicht minder leicht lassen sich auch andere ähnliche Beweise widerlegen. Die Eltern verändern sich mit dem Alter, und daher die Verschiedenheit der Individualitäten bei den Geschwistern. Auch die verschiedenartigen geistigen Anlagen bei den Zwillingen können damit erklärt werden, dass sie „nicht in jedem Augenblicke zusammen, nicht immer genau mit demselben beschäftigt etc. sein können“ (cf. S. 541).

Doch ist zuzugeben, dass die angeborenen Anlagen die Grenzen bilden, „innerhalb deren

sich die Ausbildung der Seele halten muss; das Mass der Vollkommenheit, welches sie nicht überschreiten und unter welchem sie nicht bleiben darf.“ Die unzähligen Grade und Modifikationen zwischen „diesen beiden äussersten Bestimmungen“ werden durch die Bildungsmomente bestimmt und sind in der Gewalt der Erziehung. (cf. S. 47.)

Für die Überwindung der Schwierigkeiten, welche für die Erziehung in den Anlagen vorkommen, ist es vor allem notwendig sich zu überzeugen, ob der Mangel der Entwicklung in angeborenen oder in angebildeten Anlagen liegt. Im ersten Falle würde der Erzieher nicht viel zu thun haben, denn die angeborene Anlage lässt sich nicht wesentlich umändern. Nichtsdestoweniger soll er versuchen dem eintretenden Übermasse durch Mittel entgegengesetzten Charakters entgegenzuwirken, das lebhafte Kind z. B. anhalten, das phlegmatische anregen u. s. w. In allen diesen Fällen ist eine Radikalkur möglich, „sobald wir nur mit Einsicht und Energie auf die Fortschaffung des Hemmenden, oder auf die Herbeischaffung des Fehlenden hinarbeiten.“ 19, 549.) Da dem Angeborenen „nur die äussersten, noch beinahe ganz unbestimmten Umrisse der psychischen Produkte zuzuschreiben sind, so ist die gesamte Ausfüllung derselben den Bildungsmomenten überlassen: so ist der Erzieher . . . eine tiefdringende und durchgreifende Wirksamkeit auszuüben im Stande. (19, 541.) Wie gross die Macht der erzieherischen Thätigkeit

sein kann, erhellt auch aus der „nicht zu verkennenden Ähnlichkeit,“ die sich bei den Zöglingen desselben Erziehers, derselben Lehranstalt, desselben Standes etc.“ bemerkbar macht. Demzufolge soll die Erziehung nicht bloss „ein Hervorheben des Fertiggegebenen, „sondern vielmehr als ein geistiges Befruchten oder „Zeugen“ aufgefasst werden. (19, 22.) Besonders der Familienerziehung ist es möglich sich an die individuellen Anlagen anzuschliessen und sie auszubilden. (19, 305.)

„Alle Möglichkeit, dass Unterricht und Erziehung gelingt und gedeiht“ weist auf die Individualität des Zöglings hin, sagt

Strümpel (* 1812)

und giebt folgende Definition des Individualitätsbegriffs.

„Den Menschen in seiner Individualität auffassen heißt: von den absichtlichen und künstlichen Einflüssen, denen er unterworfen war oder ist, samt deren Resultaten abstrahieren, das übrig bleibende, ihm eigentümliche Quantum in der Art betrachten, wie wenn es ein blosses Naturprodukt wäre, und die specielle Beschaffenheit der Faktoren des letzteren, sowie die besondere Verhaltungsweise desselben zu seiner Umgebung sich klar machen.“ (274, 188.) Das allgemein Menschliche ist in jedem Einzelnen verschieden ausgestaltet, und gerade in diesen möglichen Gestaltungen und Kombinationen findet Strümpel den „Sitz der Individualität.“

Vom Begriffe der Jndividualität schliesst er aus: 1., Diejenigen körperlichen Eigenschaften, durch welche sich die Menschen äusserlich von einander unterscheiden Das Körperliche wird in Betracht gezogen, nur insofern von ihm das Geistige beeinflusst wird. 2., Die geschlechtlichen Eigentümlichkeiten.

Für die Bestimmung der Jndividualitäten bleiben dann folgende 3 Momente massgebend: 1., Das Psychische für sich; 2., Das Körperliche für sich; 3., Das Wechselverhältnis beider. Von diesem Gesichtspunkte ausgehend, leitet Strümpel folgende Bestimmungsgründe der Jndividualität ab:

1., *Qualität der Vorstellungen.* Beispiele: ein Araber gegenüber einem Deutschen; ein in Armut geborenes Kind gegenüber dem in Pracht aufgewachsenen. Von der Qualität der Vorstellungen sind auch die Arten der Gefühle und des Willens abhängig. Beispiele: der Künstler fühlt anders als der Laie; der Bergbewohner anders als der in der Ebene; der Arme hat nicht die Bedürfnisse des Reichen, der Landmann nicht die des Städters.

2., *Quantität der Vorstellungen und der Gedanken.* Darunter ist zu verstehen: a.) die Menge der Vorstellungen und Gedanken; b.) ihre Stärke. Mit der Massenvermehrung der Vorstellungen ändert sich auch die Jndividualität. Beispiel: die Jndividualitäten, welche in einsamen und öden Gegenden aufgewachsen sind und solche, denen die Lebensverhältnisse die reichsten Felder von

Anschauungen, Erfahrungen und Begriffen in der Seele angehäuft haben. „Man wird dort die Individualität eine enge, beschränkte, wohl gar dem Blödsinn sich annähernde, hier dagegen eine reiche, umsichtige nennen.“

Zu diesem Gebiete der individuellen Unterschiede rechnet Strümpel auch die Äusserungen der Einbildungskraft und bezeichnet diesen für die Bestimmung der Individualität vorzüglichsten Grund als *die Extensität des Gemüts*. Beispiele: einige Kinder sind im Stande „innerlich vorbildend“ unzählige Komplexionen zu entfalten, während die anderen bald damit zu Ende sind.

In Bezug auf die Stärke der Vorstellungen und Gedanken ist zweierlei zu unterscheiden. 1.) Die „Lebhaftigkeit und Helligkeit, mit welcher die Gedanken auftauchen und vorübergehen;“ 2.) Die Vollziehung der möglichen Verbindung unter ihnen. Hierzu gehören z. B. Leichtsinn und Besonnenheit. Diese Reihe der psychischen Gründe vor der Bestimmung der Individualität nennt Strümpel *die Intensität des Gemüts*.

Eine weitere, durch die Quantität der Vorstellungen bedingte Quelle der Individualitätsunterschiede liegt in der Reizbarkeit der Vorstellungsreihe, in der Reproduktion.

3., Die formelle auf innerer Assimilation beruhende *Konstitution des Bewusstseins*. „Die selben Vorstellungen und Gedanken liegen bei mehreren Individuen in verschiedenen Komplexionen, Reihen und Gruppen.“

4., Das den leiblichen Organismus begleitende *Totalgefühl*. Hierzu gehören die 4 Temperaturen:

5., *Zeitmass und Geschwindigkeit der geistigen Ereignisse* in Folge eines physiologischen Druckes. Dadurch werden bedingt z. B. die Auffassung der Vorstellungsreihe, die Geschwindigkeit im Verlauf der Seelenzustände, die Anordnung und die Reihenfolge der Reproduktion etc.

6. *Die physiologische Resonanz*. Diesbezügliche Jndividualitätsunterschiede hängen davon ab, ob die durch physiologische Resonanz verursachte Störungen des Gedankenkreises schneller oder langsamer, früher oder später wieder zum Gleichgewicht gelangen

Von der Jndividualität, die neben den bleibenden auch die veränderlichen Züge enthält, unterscheidet Strümpel die Persönlichkeit oder den Charakter des Jndividuum, „eine Verfassung des Gemüts, in welcher die Zufälligkeit des Jndividuellen aufgehoben und statt derselben ein fester Zusammenhang, eine regelmässige Bewegung, eine bestimmte Concentration des Bewusstseins wahrzunehmen ist.“ (274 S. 154). Das individuelle Ich bildet den Mittelpunkt des Charakters.

Aus diesem Unterschiede ist zu ersehen, dass Strümpel die Jndividualität als etwas dem Wechsel unterworfenes betrachtet. Diese Ansicht begründet er ausdrücklich in seinem Vortrage „über die Verschiedenheit der Kindernaturen.“ „Die Unterschiede, sagt er, (272. S. 9.) dürfen

nicht als permanente und ein für alle Mal für dasselbe Jndividuum giltige angesehen werden. Dasselbe Kind, welches jetzt vielleicht in Folge eines Mangels in der Vegetation sich mit einer geistigen Eigenheit behaftet zeigt, wonach es einer gewissen Gattung einzureihen wäre, wird, wenn der Mangel ergänzt wird, zu einer anderen Gattung gehören; oder, was in den geistigen Systemen während der ersten drei oder sieben Jahre das Charakteristische war, kann in der folgenden Zeit sich vielleicht teilweise oder ganz verwischen oder in sein Gegenteil verändern: kurz, man muss die Einteilung der Kindesnaturen für ebenso flüssig halten, wie es Leib und Geist an ihnen noch selbst sind.“

Ausser der Veränderlichkeit der individuellen Züge erschwert die Forschung der Jndividualitäten auch der Umstand, dass „viele Kinder zu täuschen und absichtlich irrezuführen verstehen, dass sie ihre Natur verstecken und zumal, wenn die Beobachtung von ihnen bemerkt wird..... ihr eine vorteilhafte Seite vorzuhalten bemüht sind.“ (272 S. 27.) Andererseits liegt die Schwierigkeit auch darin, dass man nicht immer im Stande ist, das Zufällige von dem Wesentlichen, dem „eigentlich Charakteristischen“ zu unterscheiden. (ebd.) „Die Flora der Kinder wartet noch auf ihren Linné.“ (272 S. 7.)

Trotz alledem darf sich der Erzieher der Aufgabe, die Jndividualitäten seiner Zöglinge zu erforschen, nicht entziehen, weil in der Jndividualität das Wesentliche liegt „worauf alle

Möglichkeit beruht, dass Unterricht und Erziehung gelingt und gedeiht.“ (272 S. 6.) Man veranstalte mannigfaltige Beobachtungen und studiere die Kinder nicht nur in der Schulstube, sondern auch auf dem Spiel- und Turnplatze, an dem Tische eines Privatlehrers, in den Versammlungen der Ammen und Wärterinnen, neben dem Ofen an winterlichen Abenden, in der Kinderstube und in „noch anderen Continente und Jnseln der Kinderwelt.“ (272 S. 11.) Aber Strümpel ist mit Jean Paul und Leibnitz nich einverstanden, nach deren Ansichten es folgerichtig „soviele Gattungen wie Jndividuen“ geben würde (272 S. 7), sondern er fordert von einem Jndividualitätsforscher, dass er wie der Botaniker „aus dem Reichtume der Exemplare Arten und aus diesen Gattungen bildet“ (272. S. 11).

Demzufolge und auf Grund der vorhin angeführten Gesichtspunkte unterscheidet Strümpel folgende Gruppen von Kindernaturen: die *Blödsinnigen*, die *Phlegmatischen*, die *Böttier*, die *Melancholiker*, die *Choleriker*, die *Sanguiniker*, die *Musici*; die *rüstigen* (dem Zorne geneigten) und die *schmelzenden* (der Furcht geneigten) Kindernaturen; die *eintaktigen* und die *rythmischen* Köpfe; die *philosophischen*, die *atomistischen*, die *poetischen*, die *prosaischen*, die *historischen* Kindernaturen; die *Plastiker*, die *Naturforscher*, die *Aesthetiker*; die *egoistischen*, die *skeptischen* Naturen und endlich die *psychischen* *Wasserköpfe* (übermässige Nachgiebigkeit.)

Die richtige Verteilung der Gaben in Unterricht und Erziehung setzt eine genaue Kenntnis der kindlichen Individualitäten voraus. Diese ist aber nur dann möglich, wenn der Erzieher psychologisch gut gebildet ist. Seine Auffassung und demnach auch pädagogische Behandlung der kindlichen Individualitäten wird von seiner psychologischen Anschauung abhängig sein (272. S. 43).

K. V. Stoy (1815—1885)

Einer der Faktoren der Erziehungspraxis ist die Individualität (268 S. 1.) Sie gilt neben dem Alter und Geschlecht als ein Bestimmungsmoment des Zöglings (ib. S. 50). Sie ist aber streng genommen „eine Abweichung von dem Normalzustande der geistigen Gesundheit.“ Daher heisst z. B. ein Teil der individuellen Hodegetik, die pathologische Hodegetik, (ib. S. 103).

Wie der Landwirt seinen Boden kennenlernen muss, ebenso ist es für den Erzieher vonnöten, die Natur des Kindes klar und sicher aufzufassen. Es ist eine schwere Aufgabe, deren Lösung nur die günstigen Verhältnisse ermöglichen. Dazu dient „vor allem längerer Umgang in früheren Jahren“, denn „die Kindernatur verliert an Durchsichtigkeit mit der Zunahme des Alters.“ Abgesehen davon, dass in späteren Jahren die Absicht des Verschweigens vorkommen kann, macht sich bei den erwachseneren Kindern auch der Umstand geltend, dass sie sich lieber mit sich selbst als mit Fremden beschäftigen wollen, vor diesen sogar Scheu haben. Es

ist also notwendig, die Kinder in früheren Jahren zu beobachten. Das ist jedoch nur in der Familie möglich, „in welcher die Kleinen die erste Nahrung für Leib und Seele suchen und finden.“ (ib. S. 221.)

Die individuellen Eigentümlichkeiten sind schwer zu ermitteln.“ Die bunte Welt der Kinder erwartet noch ihren Herrn, den die Welt der Pflanzen längst gefunden.“ Doch genügen „einstweilen“ die von *Herbart* hingeworfenen Umrisse. So lassen sich die individuellen Unterschiede ermitteln im Rhythmus der Gedanken, in Weite und Tiefe, in Disposition zu verschiedenen Affekten etc. (ib. S. 108.)

Die Individualität soll in der Erziehung, insbesondere in der Führung geachtet werden. Für diese ist eine Disciplin erforderlich, „welche die Individualität zu ihrem Ausgangspunkt macht.“ Für die rechte Behandlung eines jeden einzelnen Falles soll der Erzieher die Fäden in der Hand haben, „mit denen das Vorliegende an die Natur des Zöglings geknüpft ist. Heil dem Manne, welcher in die Kunst, die Individualität mit der rechten Schonung zu behandeln, sich eingelebt hat, dass er wie Cicero vom Jsokrates erzählt, den Einen mit Sporen antreibt, den Anderen mit dem Zügel zurückhält, alles zur rechten Zeit, nie dem Kinde eine fremde Individualität aufzwingend, sondern wie Sokrates, seine Ehre darin findend, dass aus einer und derselben Hand, ein Plato, ein Xenophon.... hervorgehen!“ (ib. S. 107.) Ja, die ganze Lebens-

ordnung soll sich nach der Natur des Zöglings richten. Bei dem Einen kommt es z. B. auf die Concentrirung, bei dem anderen auf Erweiterung an etc. (ib. S. 108.) Auch die Familie hat neben den anderen Aufgaben auch die „Jndividualität zu schonen (ib. 222.) Ebenso die Allumnate, wo das desto leichter gelingt, als hier die Zöglinge dem Erzieher „immer durchsichtig bleiben“ und „eine direkte Einwirkung im Moment des Bedürfnisses möglich ist.“ (ib. S. 234.).

Baur (1816 – 1889)

Die „organischen Produktionen“ unterscheiden sich von der „mechanischen Fabrikation“ dadurch, dass sie die Mannigfaltigkeit ihrer Erzeugnisse sich zu offenbaren vermögen. (15. S. 129.) Nach der Höhe der Stufe einer organischen Gattung wächst „die Verschiedenheit der einzelnen zu ihr gehörenden Organismen. Am deutlichsten tritt die individuelle Verschiedenheit, und zwar schon bei der Geburt, in dem menschlichen Organismus hervor „Jeder Mensch wird mit einer ganz besonderen ihm eigentümlichen Mischung und Kräftigkeit auch der geistigen Anlagen und Neigungen geboren.“ (cf. S. 130). „Diese aus der Verbindung aller angeborenen Anlagen und Neigungen hervorgegangene absolute Eigentümlichkeit des Einzelnen heisst nun eben seine Jndividualität“ (cf. 131 f.). Jndem die Jndividualität als Jnbegriff der Eigentümlichkeiten eines Einzelmenschen aufgefasst wird, unterscheidet sie sich von der Persönlichkeit, die mehr die Selbstbestimmung ausdrücken sollte.

Durch die natürliche Unmittelbarkeit entstandene Jndividualität bezeichnet man als *Naturell*, ihre sittliche Bestimmtheit als *Charakter*. Ebenso partielle Bezeichnungen der Jndividualität sind *Subjektivität* in Bezug auf das Urteil, und *Gemüt* in Bezug auf das Selbstbewusstsein (16, S. 674).

Ohne Ausbildung taugt auch die beste Anlage nicht (15, 137). Der Erzieher soll die Jndividualität seines Zöglinge kennen lernen und für ihre richtige Entwicklung sorgen. Zu diesem Zwecke ist aber erforderlich, der Jndividualität „so viel Freiheit zu lassen, als nur immer möglich ist“ (15, 138.) Bei vielen Zöglingen lässt sich die Anlage trotz aller Beobachtung nicht erkennen. Der Erzieher soll bei solchen Zöglingen die grösste Vorsicht anwenden, damit das Hervorbilden der verborgenen Anlage durch das gewaltsame Aufdringen einer entgegengesetzten Richtung nicht getrennt wird (15, 141). Bei den richtig erkannten Anlagen ist zu sorgen, dass ihnen nichts Fremdartiges aufgedrungen wird. Die Neigungen zu den Einzelwissenschaften sollen befördert werden. Die „eigentümliche Kraft“ des Zögling ist als eine gottgewollte zu betrachten und ihr soll der Erzieher „mit Selbstverleugnung dienen, sie wecken und erhöhen, damit der Zögling allmählig für seinen Beruf vorbereitet werde. Die Jndividualität besteht aus Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit, und die individuelle Verschiedenheit beruht eben auf verschiedenen Mischungsverhältnissen dieser 2 Bestandteile bei den einzelnen Zöglingen Das

Verhältniss ist für die Erziehung günstig, wenn keins der beiden Elemente der Individualität hinter dem anderen verschwindet (15, 125). In anderer Falle hat der Erzieher für die Herstellung des Gleichgewichts zu sorgen, indem er das zurückgedrängte Element anzuregen und zu heben sucht. Sind die beiden Bestandteile stumpf, so müssen „die gewaltsamen Mittel und mächtigere Reize“ in Anwendung kommen (15, 126.) Die Herstellung des richtigen Verhältnisses wird durch die gemeinschaftliche Erziehung begünstigt (15, 127). Aber dabei darf man nicht eine einförmige, maschinenmässige Thätigkeit der Zöglinge bevorzugen; vielmehr hat der Erzieher nach einer liebevollen Berücksichtigung der Eigentümlichkeiten seiner Zöglinge zu streben (15, 138). Das wird aber in den meisten Fällen wegen der Bequemlichkeit der Lehrer nicht gethan. (15, 139.) Es ist zum Beispiel auf dem Gebiete der Disciplin viel leichter „durch Gesetze und Strafen eine Anzahl von Schüler in einförmiger, absoluter Ruhe zu halten“ als sie nach ihrer Individualität zu behandeln.“ (15, 140.) Wo die Individualität des Zöglings nicht genügend beachtet wird, wo er nicht frei und selbständig sein kann, da „sind ihm die unersetzlichen Kinderjahre vergällt.“ (15, 142).

Wie die Individualität das Recht hat „in ihrer Eigentümlichkeit sich zu behaupten und auszubilden,“ so ist es andererseits ihre Pflicht „auf das Ganze sich zu beziehen“ (15, 129.) Übrigens wird die Berührung mit anderer In-

dividualität die eigene noch mehr hervorgebildet (16, 679.), wie auch das Ganze nur dann vollkommen sein kann, wenn die einzelnen ihm untergeordneten Individualitäten kräftig sind (15, 146.).

Den Begriff der Individualität leitet

Ziller (1817—1882)

aus pädagogischen Erfahrungen folgendermassen ab:

„Es giebt Kinder, die unter nahe gleichen Verhältnissen herangebildet werden, z. B. Zwillingsgeschwister, und doch verschiedene Resultate ergeben. „Es scheint nämlich, als ob gewisse Züge, wie im Körper, so auch im Geiste vom frühesten Alter an bis in das späteste sich bei einem Menschen gleich bleiben.“ (311, 57.) „An ihnen erkennt man überhaupt einen Menschen in späterer Zeit als denselben wieder.“ „Sie machen die stärkste Seite seines Geistes aus, diejenige Seite, die unabhängig von aller Erziehung eine festbestimmte Gestalt angenommen oder von Anfang an gehabt hat, und die sich dann auch nicht wieder umbilden lässt“.... „Sie vererben sich in Familien und Geschlechtern.“ (cf. S. 58.) „Es giebt daher eine Grenze der Bildsamkeit und folglich eine Schranke der Erziehung, die in der Natur des kindlichen Geistes liegt“.... „Die ursprüngliche feste Bestimmtheit des Geistes nennt man nun Anlage, Naturanlage, Individualität“ Sie ist „eine unerschütterliche Geistesmacht, die unter Hindernissen und Schwierigkeiten nur wächst, weil die Kräfte dadurch in grössere Spannung versetzt werden.“ (cf. 82.)

„Der Jndividualitätskern ist der Kern, von dem aus sich der ganze Mensch entwickeln muss.“

Soviel über das Wesen der Jndividualität im allgemeinen. Bei näherer Betrachtung findet man, dass die Jndividualität aus zwei Faktoren besteht. Einer von diesen ist formeller Art — die angeborene Anlage; der andere bezieht sich auf einen bestimmten Jnhalt — die erworbene Anlage.

1. Die angeborene Anlage beruht auf der „anatomisch physiologischen Beschaffenheit des Organismus.“ (cf. S. 67.) Dem Gesamtzustande in den Gehirnatomen (cf. S. 65.) und der individuellen Lage des Einzelnen (cf. S. 67.) entsprechend bildet sich auch in der Seele ein solcher geistiger Gesamtzustand schön vor der Geburt aus. (cf. S. 65|6.) Die angeborene Anlage ist aber weder als eine allgemeine Fähigkeit im Sinne der Darwinistischen Theorie, noch als Keim aufzufassen. (cf. S. 61.) „Der Geist entwickelt sich wenigstens nicht gleich ursprünglich wie ein Keim“.... „Die Erziehung muss vielmehr eine Menge von Keimen selbst in den Geist des Kindes legen.“ (cf. S. 62.) Die angeborene Anlage ist ferner nicht mit den Plato'schen und Descartischen angeborenen Jdeen zu verwechseln, weil sie „nicht in bewussten qualitativen Zuständen bestehen kann.“ (cf. S. 66.) Die angeborene Stärke kann doch einen Einfluss sowohl auf die *Stärke und Lebendigkeit* der Vorstellungen, als auch auf den *Rhythmus der Bewegungen* ausüben. „Das eine, wie das andere

von jenem Formellen muss durch die angeborene Anlage, indem sie sich einmischt, entweder gehemmt oder begünstigt werden.“ (cf. S. 68.) Das zeigt sich dann bei allen Geisteszuständen und in allen Geistesprozessen. Die Resultate daraus fallen sehr verschieden aus, aber „nicht bloss, weil die Art der Geistesthätigkeit so verschieden ist, sondern auch wegen der Verschiedenheit des Angeborenen. Ausser diesen Gradverschiedenheiten entstehen eben so viele Kombinationen dadurch, dass „verschiedene Grade des Rhythmus der Bewegung in der einen Reihe... mit den verschiedenen Graden der Stärke und Lebendigkeit des Vorstellens in der anderen Reihe“ zusammen kommen. So entsteht eine Menge individueller Verschiedenheiten in Bezug auf die Geistesprozesse, worin sich die angeborene Anlage äussert. „Jede Fähigkeit und jede Begabung trägt an sich die doppelte Seite der allgemeinen Form für Angeborenes: ein gewisses Mass der Geschwindigkeit des geistigen Geschehens einerseits und ein gewisses Mass der Stärke und Lebendigkeit desselben andererseits, beides zusammen in irgend einer von unzähligen möglichen Kombinationen.“ (cf. S. 69.) Das geistige Leben des Einzelnen entwickelt sich bald unter grösseren oder geringeren Schwierigkeiten, bald mit grösserer oder geringerer Leichtigkeit, „und zugleich trägt es von der Geburt an einen konstanten Typus in doppelter formeller Hinsicht an sich.“ (cf. S. 70.)

2. Zur Annahme der *erworbenen* oder inhaltlichen *Anlage* (cf. S. 73.), zwingt uns die Thatsache, dass „die ältesten bewussten Zustände von einem bestimmten Jndhalte, die aus den ersten Kinderjahren stammen, die allerstärksten und fähig sind, eine Macht im Geiste zu werden, wie wir sie durch die Erfahrung in der Jndindividualität kennen.“ (cf. S. 74.) Zu solcher Macht gelangen die ältesten Eindrücke einmal, weil bei ihnen die Empfänglichkeit am grössten ist, andererseits aber weil sie verstärkt werden durch häufige Wiederholung „und noch mehr dadurch, dass diese ihnen Gelegenheit giebt, sich in alle späteren Gedankenkreise, die neu entstehen, zu verflechten“ (cf. S. 73.) Die Umgebung, d. h. „der Aufenthaltsort, wo man seine früheste Kindheit verlebt.... und der Gesellschaftskreis, in dem man sie verlebt,“ giebt als solche keine Gelegenheit für individuelle Verschiedenheit, indem sie jedem Einzelnen „gleichartige Reize und Anregungen“ darbietet. Jndess sind doch immer bei einem jeden die Verhältnisse der Umgebung in anderer Weise verflochten, so gewiss es eine individuell bestimmte Lage giebt. Das gilt für die Kinder, die unter einer Umgebung aufgewachsen Sind die Umgebungen verschieden, so entsteht in einer jeden Umgebung, soweit sie eigen-tümlicher Art ist, bei den unter ihrem Einflusse heranwachsenden Kindern nicht bloss ein eigen-tümlicher Gedankenkreis, sondern daraus gehen auch eigentümliche Phantasien, Gefühle und Strebungen als eine notwendige Folge hervor.“

(S. 74.) Alle solche Geisteszustände, die in der „frühesten Kindheit“ erworben werden, nennen wir erworbene Anlagen, welche sich ebenso wie die angeborene Anlage „erblich wiederholt.“ Die angeborene Anlage hängt insoweit mit der erworbenen zusammen, als jene durch diese „teils verstärkt, teils ermässigt wird,“ d. h. die Geschwindigkeit und ebenso die Stärke und Lebendigkeit können durch die Einflüsse der Umgebung wachsen oder herabgesetzt werden. (cf. S. 74.)

Ziller fordert im weitgehendsten Masse die Berücksichtigung der Jndividualität in der Erziehung und bekämpft aus diesem Grunde das sog. Nivelliren der individuellen Verschiedenheiten, was man durch die einheitlichen Schulen für die Kinder verschiedener Stände und Konfessionen zu erreichen hofft. (cf. 86.) Thatsächlich wird damit nur das Gegenteil erzielt, weil die Jndividualitäten dadurch einer steten Reibung ausgesetzt und noch „einseitiger, eckiger und schroffer“ werden (cf. 85.) Nur „mittelst Durchbildung des Besonderen zum Allgemeinen hin“ kann „die rechte Annäherung an das allgemeine Menschen-tum und die allgemeine Vernunftreligion“ geschehen.“ (cf. 86.) „Die Erziehung muss sich an den eigentümlichen Geistesinhalt und die eigentliche Geistesform anschliessen,“ was aber durch die besonderen Lebensverhältnisse bedingt ist. (cf. 83.) Es bilden sich demnach besondere Jndividualitätskreise (311, S. 83.), die auch eine besondere Behandlung erfordern. (312, S. 480.)

Nicht jeder ist z. B. vielseitig genug, um für das Gymnasium zu passen Andererseits giebt es Naturen, die in ihrer Sphäre mehr leisten können, als die vielseitig angelegten Jndividualitäten, „die sich aber in engeren Grenzen halten müssen.“ (ib. 508.) Werden dèrartige Umstände bei der Jndividualitäts-Construirung der Schulen nicht beachtet, dann sind die Zöglinge „in Zwiespalt mit sich selbst gesetzt“ und gelangen zu einem seichten Wissen der Hälb- oder Überbildung. (ib. 502.) Dem Übel wird vorgebeugt, wenn die Schulen von Anfang an „mit Rücksicht auf Vermögen und Stand“ eingerichtet werden. (ib. 503.) Deswegen sind auch für die höheren Erziehungsschulen Elementarklassen notwendig. (ib. 504.)

Ziller ist ferner nicht so begeistert für die Familienerziehung wie Herbart. Im Gegenteil giebt er dem Schulunterrichte ganz entschieden den Vorzug. Er will der Familienerziehung ihre grosse Bedeutung für den Einfluss auf die Jndividualität nicht bestreiten, „aber was die Erziehung für die Jndividualität selbst leistet, und was sie über die Jndividualität vermag, ist vorzugsweise das Werk und das Verdienst des Schulunterrichtes.“ (cf. 177.)

Aber den Privatinstituten giebt Ziller den Vorzug vor den öffentlichen Schulen, dass sie sich leichter an die Jndividualitäten anschliessen können. Deshalb weist er ihnen alle diejenigen zu, denen eine individuelle Behandlung besonders vonnöten ist, wie die Schwerlernenden,

die übermässig Fähigen und die sittlich Fehlerhaften. (312, S. 509.) - Die öffentlichen Schulen dagegen haben ein grosses Hinderniss für die individuelle Behandlung ihrer Zöglinge in der Überfüllung der Schulklassen. Der Umstand kann aber keineswegs als Ausrede gelten „Es müssen um so grössere Anstrengungen dafür gemacht werden.“ Dadurch zeichnet sich eben ein guter Plan für einen gemeinsamen Unterricht aus, dass er biegsam genug ist „um sich den verschiedenen Fähigkeiten anzuschliessen.“ (312, 513.) Vor allem muss man dafür sorgen, dass „in den verschiedenen Schulen und überhaupt bei dem Unterrichte verschiedenartiger Kinder Sonderungen der Lehrart eintreten. (312, 510.) Obwohl z. B. die Elemente mancher Lehrgegenstände für alle Zöglinge notwendigerweise gleich sein müssen, so soll doch die Lehrart eine andere sein, je nach der Individualität des Einzelnen oder der Klasse. Man soll besonders die weniger begabten berücksichtigen, aber auch die Besseren nicht vernachlässigen. Solange jene noch mit der Einprägung und Eintübung zu thun haben, soll man diese „innerhalb desselben Gesellschaftskreises zu freien Arbeiten, durch sog Episoden, anregen und anhalten.“ (311, 86.) Die Erziehung hat überhaupt ihre Ehre in der Ausprägung des individuellen Lebens des Zöglings zu suchen. Individuelle Neigungen und Strebungen unschuldiger Art soll man gewähren lassen (311, 87.), den individuellen Überzeugungen im ReligionsUnterrichte z. B. nicht entgegentreten. (312, 494.)

Durch einen „konventionellen Geist“ darf die freie individuelle Äusserung nicht verdrängt werden. Vielmehr soll man jedem Einzelnen gestatten bei der mündlichen oder schriftlichen Darstellung sich nach der eigenen Apperception und Ausdrucksweise zu richten. Selbst eine klassische Form kann nur dann gebraucht werden, wenn sie vom Jndividuum selbst bevorzugt wird, weil durch die Phrasen das eigene Denken nicht erstickt werden darf. (311, 87.) Auch eine bestimmte Handschrift darf man in der Schule nicht festhalten (312, 492.) Dem Schüler muss erlaubt sein, nach seinem Geschmacke und seiner Gewohnheit seiner eigenen Manier zu folgen (312, 493.) Die Handschrift wird auch sonst immer charakteristischer je älter und reifer der Zögling wird. Das Hervorragende der Jndividualität muss so viel als möglich erhalten bleiben (312, 489.); dagegen muss alles, „was von der Jndividualität zu weit entfernt liegt... vom pädagogischen Unterricht gänzlich ausgeschlossen werden,“ so z. B. die nicht indogermanischen Sprachen. (312, 486.) Aber auch die anderen fremden Sprachen dürfen nicht der Muttersprache vorangehen, d. h. nicht eher eintreten, bevor die Muttersprache befestigt ist. (312, 496[7].) Für die Schonung der Jndividualität empfiehlt es sich, dem Zöglinge freie Zeit zu lassen für seine Lieblingsbeschäftigungen (312, 491), wobei er manchen Rat oder Hilfe vom Erzieher erhalten mag, aber vorzugsweise sich selbst überlassen bleiben muss. (312, 477.) Überdies muss jedes

Gebiet des Schulunterrichts zugleich dem Privatstudium offenstehen.“ (312, 490.)

Bei alledem muss man sich immer der Forderung bewusst sein, dass der Erziehung die Aufgabe obliegt, „die Individualität zur echten Vielseitigkeit zu erweitern.“ (312, 480.) Wird die Individualität bloss sich selbst überlassen, wie es Rousseau wollte, dann kann sie in eine Einseitigkeit ausarten, die man gewöhnlich bei den Autodidakten sehen kann. (312, 475.) Deswegen hat die Erziehung die Mängel der Anlage so weit als möglich auszugleichen. Oft muss sie der Individualität entgegentreten. (311, 90.) Dem Zögling wird z. B. nicht erlaubt seine Studien bloss nach seiner Neigung einzurichten, oder sich zu sehr einem Fache zu widmen. Der Unterricht soll nicht von der Individualität beherrscht werden, was der Fall wäre, wenn man z. B. den Geschichtsunterricht auf den engen Raum der vaterländischen Geschichte beschränkte. (312, 476.) Im Kampfe mit der Vielseitigkeit muss die Individualität nachgeben, (312, 478.) aber doch nicht in der Vielseitigkeit untergehen. (312, 479.) Manchmal ist die Individualität so stark, dass sie die Forderung der Vielseitigkeit selbst beschränkt. (312, 498.) In solchem Falle ist es nicht ratsam „über eine feste Naturgrenze bei dem Zöglinge hinauszugehen“ weil es zu einer Verzerrung hinführte. (312, 499.)

Die Individualität soll massgebend sein bei der Versetzung der Schüler in eine höhere Un-

terichtsstufe (312, 513.) und ebenso bei der Wahl des Berufes (312, 515.)

Th. Waitz (1821–1864)

In unserem inneren Leben lassen sich zwei grosse Gebiete unterscheiden 1.) Die Vorgänge, die sich auf die von uns unabhängigen Objekte beziehen, 2.) diejenigen, die unserem Jnneren angehören, die ganz und gar subjektiven Produkte, das Gemüt. Nur in diesem liegt das Wesen der Jndividualität. „Das Gemüt ist.... der tiefste unveräußerliche Kern des individuellen inneren Menschen, der Complex dessen, was für ihn persönlich charakteristisch und deshalb nicht direkt mittelbar ist, im Gegensatze zu dem, was als ein mehr äusseres Gut durch unwillkürliche oder absichtlich herbeigeführte Erfahrung irgend welcher Art, durch Eifer und Fleiss ebenso erworben werden kann, wie es durch Nachlässigkeit bisweilen wieder verloren geht.“ (291. S. 273|4). Das Gemüt „bezeichnet die Gesamtheit der Gefühle, Bestrebungen und Interessen des Menschen“ (292. S. 140), „in denen sich seine Jndividualität ihrem Wesen nach ausspricht und von anderen unterscheidet.“ Was und wie der Mensch etwas fühlt und strebt ist es „was wir als besondere Eigentümlichkeit eines jeden einzelnen Menschen sein Gemüt nennen.“ (291. S. 275.) Auf Grund der Thatsachen, dass auf das Gemüt äusserst schwer einzuwirken ist, und „dass sich in vielen Fällen dieselben individuellen Charakterzüge mit unverkennbarer Gleichmässigkeit in einer Familie durch eine ganze Reihe-

von Generationen erhalten," hat man geschlossen, dass das Gemüt auf einer angeborenen Anlage beruhe." Das ist aber unzutreffend. „Nicht die Art zu fühlen, sich zu interessiren und zu wollen ist es, die unmittelbar von Vater oder Mutter auf das Kind übergehen kann, sondern das Angeborene ruht ganz und gar in der leiblichen Organisation, hauptsächlich in der Beschaffenheit der Sinne, dem Temperament und der mit ihm gegebenen habituellen Nervenstimmung.“

(292 S. 141.)

Das Angeborene im Geiste des Kindes zu durchschauen, wird also dem Erzieher nie möglich. Er ist somit hingewiesen auf eine genauere Prüfung des leiblich Angeborenen (ib. S. 48) denn durch die Beschaffenheit der körperlichen Zustände, z. B. der Nervenzustände, wird auch der Verlauf unserer Gemütszustände bestimmt. „Man darf mit vollem Rechte behaupten, dass Geinütsbildung und Charakter sehr wesentlich mit bedingt sind durch die Organisation. Ein wenig reizbares Nervensystem z. B. wird nicht; schwärmerischer Sentimentalität verfallen, aber es wird auch für zartere Gefühle überhaupt weniger zugänglich sein; ein solches, dessen Stimmung sich oft plötzlich und sprungweise ändert, wird leicht allgemeine Unklarheit des Gefühls, Veränderlichkeit in den Entschlüsse und starke innere Widersprüche in Lebensansicht und Charakter herbeiführen.“ (ib. 54.) Aber gerade in dem Umstände, dass die Verschiedenheiten des Angeborenen nicht auf der physischen Seite

liegen, macht es, dass sie schwer zu ermitteln sind. Der Erzieher kann auf Grund der äusseren Erscheinungen nur Vermutungen wagen. (ib. S. 58.) „Die Natur des Zöglings nach ihrer organischen Seite bleibt ihm... ihrem wesentlichen Teile nach vollkommen undurchsichtig, und es gilt dies ganz hauptsächlich von den ersten Lebensjahren.“ (ib. S. 59). Hiermit will Waitz nicht mehr behaupten, als dass die Macht der Erziehung wesentlich eingeschränkt ist.

An vielen Stellen seiner allgemeinen Pädagogik, besonderes aber in der Lehre von der Gemütsbildung zeigt Waitz, wie notwendig es ist, die Individualität in der Erziehung zu berücksichtigen. Er unterscheidet eine negative und eine positive Gemütsbildung. Die ganze erzieherische Thätigkeit auf die erstere Behandlungsweise zu gründen, wie es Rousseau und seine Anhänger wollten, widerspricht sowohl der Theorie, wie auch der Erfahrung. Ohne positives Eingreifen des Erziehers, würde das Kind sich nicht für die von dem Menschen geforderte sittliche Aufgabe vorbereiten können. Die negative Seite der Erziehung kann nur in den ersten Kinderjahren angewandt werden, wo die Individualität schwer zu ermitteln ist. Sie ist „an sich bloss von propädeutischer Bedeutung, sie soll den Weg bahnen, und den Erfolg sichern für die positive Einwirkung. Sobald diese möglich ist, soll jene nie mehr allein ausgeübt, sondern vielmehr immer inniger mit ihr verbunden werden, um nach und nach immer mehr

vor ihr in den Hintergrund zu treten, bis sie zuletzt ganz unmerklich wird.“ (ib. S. 147.) Aber auch beim positiven Eingreifen darf nur das Nötige geboten und verboten werden. Der Wille des Kindes soll möglichst frei bleiben, insoweit es „ohne Nachteil für Gesundheit, Gemüt und Geistesbildung geschehen kann. Nur unter dieser Bedingung vermögen sich die Neigungen, Talente, Charaktereigentümlichkeiten unverschroben und rein nach dem natürlichen Masse der individuellen Kräfte zu entfalten.“ Es ist sogar besser, dass der Mensch in seinen Jugendjahren seinem Eigenwillen überlassen wird, als dass man unnütz in sein Gemüt eingreift. Im ersten Falle wird sein Charakter zwar „vielfache Spuren von Rohheit und Zufälligkeit“ an sich tragen, „aber er wird selten maniriert und leidet in der Regel an keinen so starken inneren Widersprüchen, als der Charakter desjenigen, der durch die Erziehung einer fortlaufenden Reihe von planmässigen, unnützen Eingriffen ausgesetzt wurde.“ (ib. S. 155.) Diese machen irre und verdrängen die Individualität in eine ihr widerstrebende Richtung. Die Natur soll man, wie es Rousseau forderte, der aber seinen Grundsatz selbst missdeutete, gewähren lassen und in ihrer Entwicklung nur schützen und unterstützen. (ib. S. 156.) Bei der Bekämpfung der fehlerhaften Neigungen und Gewohnheiten der Kinder ist durchaus individuell zu verfahren. Es fragt sich dabei, welche Stelle nimmt eine solche Neigung oder Gewohnheit im Gemüte des Kin-

des ein. „Daher taugt auch nicht dieselbe Art der Gegenwirkung gegen sie für alle Jndividuen; sie hängt ausser dem Grade der allgemeinen und der zeitweisen Reizbarkeit des Zöglings ganz hauptsächlich von seinem persönlichen Verhältniss zum Erzieher und von der Macht ab, welche die höheren geistigen Jnteressen über sein inneres Leben und dessen Fortentwicklung bereits gewonnen haben.“ (ib. S. 166.) Genug, jede Strafe muss nach der individuellen Eigentümlichkeit des Zöglings bemessen sein. (ib. S. 179.)

— Was das Verhältnis der äusseren Darstellungsformen zu dér Jndividualität des Kindes anbelangt, so ist folgendes zu bemerken: Jm Anfange der Erziehung muss sich das Kind die musterhaften fremden Formen aneignen, was auf Gewöhnung und Übung beruht. Aber hierin soll nur die Vorstufe der eigentlichen individuellen Darstellung enthalten sein. Über diese Stufe hinausgehend, darf das Kind in keins dér beiden möglichen Extreme geraten, d. h. weder die unverstandenen äusseren Formen des Betragens kopieren, die nicht der wahre und natürliche Ausdruck seines Jnneren sind, noch soll sein Charakter durch Eitelkeit und Schmeichelei verdorben werden. (ib. S. 268.)

Hermann Kern (1813—1891), ein Anhänger der herbartischen Schule, hat in seinem Grundrisse, in welchem er die Lehre dieser Richtung für die Anfänger im Studium der wissenschaftlichen Pädagogik darzustellen versuchte, auch die Jndividualitätsfrage gebüh-

rend erörtert. Er fand ebenso wie Herbart und Ziller den Begriff der Jndividualität als eine Summe von natürlichen oder angeborenen und erworbenen Anlagen. Diese sind durch die äusseren Verhältnisse, jene durch den körperlichen Organismus bedingt. (146, 4.) In Bezug auf die erworbene Anlage macht er noch einen weiteren Unterschied der Jndividualitäten, er unterscheidet nämlich die *ursprüngliche*, in der ersten Kindheit erworbene von der später durch den Unterricht mannigfaltig *veränderten* Jndividualität. Nur die erstere bezeichnet er als „individuellen Gedankenkreis.“ (146, 41.) Zu den angeborenen Anlage sind die Arten der geistigen Thätigkeit zu rechnen, weil sie auf der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele beruhen (146, 210.) Daher die verschiedenen Grade von Begabung und Temperament, geschweige auch die Unterschiede der Geschlechter. (146, 211.) Unter den erworbenen Zügen der Jndividualität, sind diejenigen die mächtigsten, die aus der frühen Kindheit herrühren. (146, 214.) Sie bestimmen nicht bloss die Art der einzelnen Vorstellungen, sondern auch den Reichtum und die Verbindung derselben zu Reihen und Gruppen und damit auch die Gefühle und Neigungen, die Leichtigkeit, mit der die Vorstellungen aus der Verdunkelung hervortreten und Neues assimiliren.“ (146, 215.)

Die Jndividualität des Zöglings ist durch die Beobachtung festzustellen. „Der Erzieher muss wissen, welche appercipierte Vor-

stellungen er in dem Zögling für das Neue vorfindet; er muss aber auch wissen, wie sich die allgemeinen Gesetze des psychischen Geschehens in dem bestimmten Individuum äussern.“ Die beste Gelegenheit für solche Beobachtungen bieten die Freistunden, wo sich „die Eigenart des Zöglings am ungehindertsten zu erkennen giebt.“ Da kann man seine Neigungen und seine Beständigkeit im Wollen und Handeln erraten. Im Unterrichte ist auf die Länge der Reihen, die Sicherheit der Reproduktion etc. zu achten. Weiterhin ist es notwendig, den Umgang des Zöglings „mit seinen Mitschülern und Geschwistern, sowie sein inneres Verhältnis zu Eltern und Lehrern zu erforschen.“ Bei allen solchen Ermittlungen ist das Konstante von dem Veränderlichen, das für die Erziehung bedeutende vom unbedeutenden zu scheiden. (146, 42.) Die Beobachtung soll in der Stille geschehen, ohne dass sie von dem Beobachteten bemerkt wird. (146, 153.) Die Hauptsache ist, dem Schüler „die Gelegenheit zu geben, seine Individualität zu äussern. Das freie Gespräch . . . ist das geeignete Mittel hierzu.“ (146, 89.) Dagegen erschweren das stetige Bevormunden und Beaufsichtigen die Erkenntnis der Individualität. (146, 152.)

Die Erfolge der Erziehung hängen von zwei Faktoren ab: von dem angewandten Mittel einer- und der Individualität des Zöglings andererseits. In dieser sind der Erziehung gewisse Grenzen gesetzt. Durch den ersten Faktor ist es aber

möglich „innerhalb dieser Grenzen auf die Individualität des Zögling umgestaltend einzuwirken.“ Zu dieser Einwirkung hat die Erziehung das Recht, insofern sie die Individualität des Zögling als sittlich unvollkommen vorfindet. (146, 8.) Die Individualität ist einseitig, der Unterricht hat indessen das vielseitige Interesse auszubilden. (146, 40.) Jedoch darf die Individualität zu diesem Zwecke nicht unterdrückt, sondern vielmehr gepflogen und „zur sicheren Grundlage des Charakters“ gemacht werden. (146, 152). Demnach ist die Ansicht falsch, die der Individualität ihr Recht erst in der Zeit nach der Erziehung (Berufswahl und -thätigkeit) gewährt. (146, 40.) Selbst bei den Zöglingen mit einer schwachen Individualität darf diese nicht bekämpft, sondern muss gestärkt werden. In jedem Falle muss der Unterricht an die Individualität des Zögling anknüpfen, die Lücken und Unebenheiten in ihr beseitigen, aber das eigentümliche Gepräge des Individuum doch gewähren lassen. (146, 41.) Nach der Individualität des Zögling ist auch die Zeit festzustellen, „in welcher mit einem neuen Unterrichtsfache begonnen werden soll.“ (146, 91.) Der Unterrichtsplan muss ausserdem mit Rücksicht auf den religiösen Glauben, in welchem das Kind aufgewachsen, entworfen werden. (146, 216.) Im Unterrichtsbetriebe selbst ist auch dafür zu sorgen, dass dem Zöglinge Zeit und Kraft übrig bleibt für seine Lieblingsneigungen. Diese können einigermassen massgebend sein für seinen künftigen

Beruf. (146, 43.) Weiter soll sich die Beaufsichtigung der Zöglinge nicht nur nach seinem Alter, sondern auch nach der Individualität richten. (146, 152.) Was das Verhältnis der Schularbeiten zu der Individualität anlangt, so hält es Kern für wenig angebracht, dass die verschiedenartig erzogenen Kinder gemeinsam unterrichtet werden. (146, 263.) „Je grösser die Mannigfaltigkeit der Individualität ist, desto grösser muss auch die Mannigfaltigkeit der Schulen sein.“ (146, 262.), denn nach der Verschiedenheit der Individualitäten muss auch der Umfang des Unterrichts verschieden sein. (146, 264.) Es ist jedoch unmöglich diesem Prinzip streng zu folgen, es muss nämlich in jeder Schule eine Menge von Individualitäten vereinigt sein. Doch kann man die Gruppen von Individualitäten unterscheiden, die sich auf die Verschiedenheiten des Geschlechtes, der Religion und des Berufsstandes beziehen. Nach diesen Gesichtspunkten sollen die Schulen eingerichtet werden. (146, 265.)

Die methodische Forderung, an die Individualität des Schülers anzuknüpfen, wird von

Dörpfeld (1824–1893)

„als die wertvollste Entdeckung neuerer Pädagogik“ angesehen. Denn in dieser Forderung liegt die Möglichkeit für die Verwirklichung aller übrigen Vorbedingungen für das Gedeihen des Schulunterrichts. Unter der Individualität scheint Dörpfeld lediglich den geistigen Inhalt eines Individuums zu verstehen. Er unterschei-

det nämlich die reiche und die dürftige Jndividualität. Er spricht auch von der Einseitigkeit der Jndividualität und fragt sich, ebenso wie Herbart und Ziller, wie lässt sich die Forderung nach der vielseitigen Bildung mit derjenigen der Anknüpfung an die Jndividualität vereinbaren. Den scheinbaren Widerspruch sucht Dörpfeld durch folgende Behauptung zu widerlegen, nämlich: „je mehr die Einzelnen einer Gattung individualisiert (verschiedenartig) sind, desto höher steht diese Gattung.“ „Die grösste Jndividualisirung also ist immer das Kennzeichen einer höheren Entwicklung.“ (Das Fundamentalstück einer Schulverfassung, 2. B. 1892. S. 148). Gerade durch Anknüpfung an die Jndividualität gelangt man zu einer vielseitigen Bildung. Die Jndividualität ist demnach als Mittel aufzufassen zur Erreichung eines höheren Zwecks, zu einer möglichst vielseitigen Kraftentwicklung. Wer sich einem Gegenstande mit Jnteresse hingiebt, der ist dann leichter auch für die anderen zu gewinnen. „Wer hätte es nicht erlebt, dass ein Schüler lange Zeit für, kein einziges Lehrfach ein merkbares Jnteresse zeigte und gleichsam nur mit fortgeschleppt werden musste; dass aber dann, wenn irgend ein Lehrgegenstand ihn anzog, und er sich mit Eifer und leidenschaftlicher Liebhaberei ihm hingab, und wenn vollends der Lehrer diese Liebhaberei zu benutzen verstand, — dass dann das hier erwachte Jnteresse auch noch auf andere Wissensgebiete sich übertrug und dieser früher so stumpfe Knabe schliesslich ein tüchtiger Mann wurde.“ (ebd. 149.)

Neben dieser persönlichen Individualität unterscheidet Dörpfeld auch die sociale Individualität, wie die Konfessionalität, die Nationalität etc. (ebd. 149.) Hier gilt dasselbe, was für die persönliche Individualität behauptet wurde. Wollen wir z. B. eine möglichst vielseitige religiöse Bildung erziehen, „dann muss der Unterricht zuvörderst nicht blos an die Konfessionalität des Schülers anknüpfen, sondern dieselbe auch in ihrer Eigentümlichkeit pflegen.“ (ebd. 150.)

Wundt (* 1832)

macht den Unterschied zwischen der *Individualpsychologie* und der *Charakterologie*. Jene untersucht das, was für das menschliche Individuum überhaupt, diese was für das konkrete Individuum charakteristisch ist. (*Log.* II; 2, 169.) Die Charakterologie kann besonders der Erziehung dienstlich sein. „Die Pädagogik aller Richtungen beschäftigt sich zwar eingehend mit den Zwecken und Mitteln der Erziehung. Wie aber diese Mittel der normalen Leistungsfähigkeit und dem natürlichen Verlauf der psychischen Funktionen angepasst werden sollen, dass wird in der Regel wenig berücksichtigt. Für die Untersuchung aller dieser Fragen und insbesondere im Interesse der Pädagogik, der Psychiatrie, sowie der in die Breite des normalen Lebens fallenden individuellen Eigentümlichkeiten des seelischen Lebens ist daher die Ausbildung einer mit den Hülfsmitteln der experimentellen Psychologie ausgerüsteten Charakterologie ein dringendes Erfordernis.“ Diese Disziplin zeichnet sich von der allgemeinen Psycholo-

gie, an deren Methodik „sie in ihren Grundformen gebunden sein soll, dadurch aus, dass „bei ihr eine auf Grund experimenteller Resultate vorgenommene individuelle und generische Vergleichung und zum Behuf der raschen praktischen Verwendung eine zweckmässige Vereinfachung der Verfahrungsweisen erforderlich wird.“ (ebd. 300.) Manche Hülfsmittel, die für die Jndividualpsychologie von zweifelhaftem Werte sind, z. B. die Beobachtung der anderen Jndividuen, eignen sich doch danz gut für die Charakterologie. (ebd. 169.)

Die Jndividualität des Kindes entwickelt sich allmählig. „Aus einer Umgebung, von der es sich selbst kaum unterscheidet,“ wächst es „zur individuellen Persönlichkeit.“ (Eth. 1886 S. 389) Unter Persönlichkeit versteht Wundt „das Ich, welches sich mit der ganzen Mannigfaltigkeit des Bewussteinsinhalts erfüllt und damit auf die Stufe des Selbstbewusstseins erhoben hat“ (ebd. 385.) Der Wille und Vorstellungsinhalt können der individuellen Persönlichkeit specifisch eigentümlich aber auch einer Gesellschaft von Jndividuen gemeinsam sein. Nur im erstenen Falle sind sie individuell (ebd. 395.)

In der einzelnen Persönlichkeit unterscheidet Wundt die *Anlagen*, „die sie dem gemeinsamen Schatz der Gesamtheit entnimmt“ und die *Kräfte*, „die sie selbstständig in sich erzeugt.“ (ebd. 509.) Die Anlagen werden also erworben. Von den einmal in Bewusstsein gewesenen Vorstellungen bleiben im Gehirne die Spuren, die als „func-

tionelle Dispositionen“ zu denken sind. (Grundzüge 2. Bd. 264.) Diese üben einen grossen Einfluss auf die Processe des Bewusstseins aus. „Schon bei der einfachen Sinneswahrnehmung sehen wir nicht blos die Richtung, sondern auch den Umfang der zur Mitwirkung kommenden älteren Erwerbungen und erworbenen Anlagen in der manigfältigsten Weise vertreten.“ (ebd. S. 284 f.) Aus dieser Stelle wird ersichtlich, dass Wundt die erworbene Anlage von den anderweitigen Erwerbungen unterscheidet. Die Anlage überhaupt ist als ein Zustand von bleibendem Werte aufzufassen; z. B. die Schwäche des Gedächtnisses, wenn sie nicht als Alterserscheinung dem Jndividuum zukommt. (ebd. 490.)

Gedächtniss, Phantasie und Verstand sind die geistigen Thätigkeiten, „welche mit den Gesetzen der Vorstellungsverbindung in naher Beziehung stehen,“ für uns aber deswegen noch wichtiger sind, weil sie „den Überblick erleichtern über die mannigfaltigen individuellen Unterschiede der geistigen Anlage, deren Klassification eine wichtige Aufgabe der descriptiven Psychologie ist.“ (ebd. 487.)

1. Es giebt verschiedene Richtungen und Grade des Gedächtnisses, die bei einzelnen Jndividuen vorwiegend ausgebildet sind. So unterscheidet man das *umfassende*, das *treue*, das *leichte* Gedächtnis. Weiter das *mechanische* und *logische*, das *räumliche* und *zeitliche* Gedächtnis. (ebd. 494.) In Hinsicht auf die Jntensität des Gedächtnisses giebt es Menschen, deren Erin-

nerungsbilder in den Conturen undeutlich und farblos erscheinen; „bei anderen sind zwar die Conturen deutlich, aber die Farben werden nicht reproduziert; bei noch anderen sind Erinnerungsbilder farbig, aber viel blasser als die unmittelbaren Sinneswahrnehmungen.“ Bei den Untersuchungen dieser letzten Art ist nicht zu vergessen, dass die Erinnerungsbilder in der Jugend überhaupt viel lebhafter sind, als bei den Erwachsenen, und dass sie bei jenen „fast niemals“ ohne Farbe erscheinen (ebd. 495).

2. Die *Phantasie* kann eine *passive* und eine *aktive* sein. Die erste ist „fast fortwährend in uns wirksam.“ (ebd. 491.) „Die aktive Phantasie liegt jeder Art der künstlerischen Schöpfung zu Grunde.“ (ebd. 492.) Außerdem lassen sich „bei der Phantasiebegabung“ noch „zwei Hauptrichtungen unterscheiden“: die *anschauliche* und die *kombinierende Phantasie*. „Eine hochgradige Ausbildung in beiden Richtungen ist selten, denn je grösser die sinnliche Stärke der einzelnen Phantasierungen ist, um so schwerer wird es der Apperception, rasch zwischen denselben zu wechseln.“ (ebd. 595.).

3. Als *Verstandesanlage* bezeichnen wir die Disposition des Bewusstseins hinsichtlich der Processe des logischen Denkens.“ Das Denken ist bald die Phantasie, bald die Vorstellungstätigkeit. Es kommt selten vor, dass eine Gedankenreihe in nur einer dieser Formen abläuft. (ebd. 493.) „Die individuelle Verstandesanlage unterscheidet sich hauptsächlich nach der vor-

wiegenden Richtung, welche die apperceptiven Verbindungen der Vorstellungen inne halten.“ Man unterscheidet sonach den *induktiven* und *deduktiven* Verstand. Jener entwickelt aus gesammelten Erfahrungen die begrifflichen Generalisationen, „dieser sucht aus allgemeinen Begriffen und Regeln Folgerungen zu ziehen, oder ein allgemeines Princip in seine einzelnen Fälle und Anwendungen zu zerlegen.“ (ebd. 495.)

4. Die wichtigsten Unterschiede der geistigen Richtung entspringen aus der Verbindung bestimmter Eigenschaften der Phantasie mit bestimmten Anlagen des Verstandes.“

Durch diese Kombination ergeben sich vier Hauptformen des Talents:

a., ind. Verstandesanlage + ansch. Phant. = das beobachtende Talent;

b., ind Verstandesanlage + komb. Phant = das erfinderische Talent;

c., deduktive Verstandesanlage + anschauliche Phant. = das zergliedernde Talent;

d., deduktive Verstandesanlage + komb. Phant. = das spekulative Talent.

„Das beobachtende Talent begründet die Fähigkeit des Dichters, des bildenden und darstellenden Künstlers, seinen Gestalten die Lebenswahrheit zu verleihen.“ Es kommt überhaupt solchen Individuen zu, die sich durch eine praktische Lebenserfahrung auszeichnen, wie es bei dem beobachtenden Forscher, dem praktischen Psychologen und Pädagogen der Fall ist. „Das erfinderische Talent begründet beim Dichter und Künstler die Fähigkeit der Komposition, der

zweckmässigen Verbindung und Anordnung der Teile des Kunstwerkes.“ Es ist überhaupt den Erfindern und Entdeckern in der Technik, Industrie und Wissenschaft eigen. Das zergliedernde Talent ist die Eigenschaft des systematischen Naturforschers und Geometers. Hier überwiegt die zergliedernde Seite dieses Talents (*Gauss, Steiner*), dort die anschauliche (*Linné, Cuvier*). Das spekulative Talent ist den Philosophen und Mathematikern eigen. Hier überwiegt gewöhnlich die kombinierende, dort die deduktive Seite des Talents. Alle diese Formen des Talents finden sich „bis zu einem gewissen Grade stets vereinigt.“ Selten sind aber solche Talente verbunden, die eine entgegengesetzte Richtung voraussetzen, „also das beobachtende und das spekulative, das erfinderische und das zergliedernde.“ Die hervorragenden Talente zeichnen sich durch ihre Einseitigkeit aus. (ebd. 496.)

5. „Die eigentümlichen individuellen Dispositionen der Seele zur Entwicklung der Gemütsbewegungen.... sind die Temperamente.“ Wundt behält „die uralte Unterscheidung der 4 Temperamente“ bei, weil sie „aus einer feinen Beobachtung der individuellen Verschiedenheiten des Menschen entsprungen ist.“ Diese Verteilung lässt sich auch durch die Thatsache rechtfertigen, dass „wir in dem individuellen Verhalten der Affekte und Begehrungen zweierlei Gegensätze unterscheiden können,“ die sich auf die Stärke und auf die Schnelligkeit des Wechsels der Gemütsbewegungen beziehen. (ebd. 519.)

Die *starken* Temperamente (das cholerische und melancholische) haben die Unluststimmungen als das Charakteristische. „Der Pessimismus beruht daher auf einer individuellen Temperamenteigentümlichkeit.“ Die *schwachen* Temperamente (das phlegmatische und sanguinische) sind den Genüssen des Lebens hingegeben. Auf die *raschen* Temperamente (das sanguinische und cholerische) haben die Eindrücke der Gegenwart vorwiegend einen Einfluss, die *langsam* dagegen sind „mehr auf die Zukunft gerichtet.“ (ebd. 519.)

Was für eine Anschauung Wundt in Hinsicht auf die Individualisierung vertritt, erhellt aus folgendem Satze seiner Ethik. „Der Mensch individualisiert sich aus einem Zustande socialer Jndifferenz heraus; aber er individualisiert sich nicht, um sich bleibend von der Gemeinschaft zu lösen, aus der er hervorging, sondern um sich ihr mit reicher entwickelten Kräften zurückzugeben.“ (Eth. 1886. S. 389.)

Ernst Haeckel (* 1832)

Nach dem Gesetze der individuellen Anpassung „sind alle organischen Jndividuen von Anbeginn ihrer Existenz an ungleich, wenn auch oft höchst ähnlich.“ So beim Menschen die Kinder eines Elternpaares. „Es wird niemand behaupten, dass zwei Geschwister bei der Geburt noch vollkommen gleich sind, dass die Grösse aller einzelnen Körperteile, die Zahl der Kopfhaare ganz gleich sei, dass beide dieselben Anlagen und Talente mit auf die Welt gebracht haben.“ Selbst bei den Hunden und Katzen

„sind alle Jungen eines jeden Wurfes von einander verschieden.“ Die Ursache dieser individuellen Verschiedenheiten ist uns im Einzelnen gewöhnlich unbekannt, teilweise oder ausschliesslich liegt sie „in gewissen Einwirkungen, welche die Fortpflanzungsorgane des elterlichen Organismus erfahren haben.“ (103, S. 215.) Das individuelle Leben beginnt im Momente der Befruchtung des Eies durch die Samenzelle, wobei sich die beiden Zellen thatsächlich vermischen. Durch die individuelle Beschaffenheit des Samens und des Eies wird die Richtung der individuellen Lebensbewegung bestimmt. (ib. S. 181.) So werden die individuellen Verschiedenheiten der Geschwister vorwiegend „durch den verschiedenen Anteil des Charakters, welchen Vater oder Mütter auf ihre Kinder vererben“ bedingt. Auf das Einzelindividuum, ohne Unterschied des Geschlechtes, gehen also die persönlichen Eigentümlichkeiten der beiden Eltern über. (ib. S. 189.) Ausserdem können sowohl die körperlichen Eigenschaften (Gesichtszüge, Haarfarbe ect.) wie auch die geistigen Eigenheiten, (Temperament, Ennergie, Verstand etc.) nach dem Gesetz der unterbrochenen oder latenten Vererbung von den weiterzurückgreifenden Vorfahren auf das Kind vererbt werden. (ib. S. 185.) Die ursprüngliche Ungleichheit wird durch Unterwerfung eines jeden Individuums unter seine eigentümlichen Existenzbedingungen noch gesteigert. (ib. S. 218.) „Es giebt nicht zwei einzelne Wesen irgend einer Art, die unter ganz gleichen äusseren Umstän-

den ihr Leben vollbringen. Die Lebensbedingungen der Nahrung, der Feuchtigkeit.... ferner die Lebensbedingungen der Gesellschaft.... sind bei allen Einzelwesen verschieden.“ (ib. S. 218 f.) Je älter die Einzelindividuen werden, und je verschiedenartiger die äusseren Bedingungen sind, die auf sie wirken, desto grösser wird „die ursprünglich angelegte Verschiedenheit des individuellen Entwicklungsganges.“ Das sieht man am deutlichsten dort, wo man im Stande ist die Lebensbedingungen willkürlich zu modifizieren. „Zwei Brüder, von denen der eine zum Arbeiter, der andere zum Priester erzogen wird, entwickeln sich in körperlicher und geistiger Beziehung ganz verschieden; ebenso zwei Hunde eines und desselben Wurfes, von denen der eine zum Jagdhund, der andere zum Kettenhund erzogen wird.“ Nicht anders ist es bei den organischen Individuen im Naturzustande. „Von allen hundert oder tausend Bäumen einer und derselben Art, findet man nicht zwei Individuen, die in der Grösse des Stammes und der einzelnen Teile, in der Zahl der Zweige, Blätter, Früchte u. s. w. völlig übereinstimmen.“ Wieviel bei dieser Ungleichheit der Einzelwesen ursprünglich, wieviel davon erworben worden ist, lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen. (ib. S. 219 f.) — Die individuellen Eigentümlichkeiten, die auf dem Wege der Erwerbung entstanden („erworrene Charaktere“) können auch weiter vererbt werden (fortschreitende Vererbung). (ib. S. 184.) Auf die Veränderung des Organismus (hinsichtlich

seiner Funktion und der Formbildung — ib. S. 221 —) wirken die äusseren Bedingungen (Klima, Nahrung, Umgebung etc.) ebensowohl, wie Gewohnheit und Übung. (ib. S. 220.) Die Veränderung wird hauptsächlich „entweder durch lange andauernde oder durch oft wiederholte Einwirkungen einer „äusseren Ursache veranlasst.“ Das letzte Moment ist besonders wichtig, denn „die kleinste Ursache kann durch Häufung oder Cumulation ihrer Wirkung die grössten Erfolge erzielen.“ (S. 221.) Die Grenze der Anpassungsfähigkeit wird durch den Typus des Stammes gegeben. Die wesentlichen Grundeigenschaften des Stammes sind von dem gemeinsamen Stammvater vererbt und werden durch conservative Vererbung auf alle Descendenten übertragen. Ein Wirbelthier kann z. B. nie ein Glidertier werden; aber „innerhalb der erblichen Grundform ist der Grad der Anpassungsfähigkeit unbeschränkt.“ (ib. S. 236.) „Die Anpassung verbindet sich hier bereits mit der Vererbung und wirkt mit ihr zusammen.“ (ib. S. 192.) Ohne Annahme einer angepassten Vererbung, gegen die sich *August Weismann* wendet, würden viele Thatsachen unerklärt bleiben. So z. B. die Jninstinkte („erbliche psychische Gewohnheiten“), die willkürliche Fortpflanzung besonderer Tierrassen etc. Übrigens sprechen viele Thatsachen „sehr auffällig“ für das Gesetz der angepassten Vererbung. So die Vererbung bei den Menschen mit sechs Fingern oder Zehen etc. (ib. S. 193.) Ferner die Erwerbung der erworbenen Krank-

heiten, z. B. der Schwindsucht, des Wahnsinns etc. Aber auch abgesehen von diesen abnormen Fällen, werden auch die normalen Äusserungen der Seelenthätigkeit auf die Nachkommenschaft übertragen, wie Stolz, Ehrgeiz, Leichtsinn etc. Haeckel betrachtet die Seele als „eine rein mechanische Thätigkeit, eine Summe von molekularen Bewegungsscheinungen der Gehirnteile“ Demnach „wird sie mit dem Substrate, ebenso wie jede andere Körpereigenschaft durch die Fortpflanzung materiell übertragen, d. h. vererbt.“ (ib. S. 161.) Diese mechanische Vererbungstheorie sucht Haeckel durch die Annahme einer beseelten Moleküle, *die Plastidule*, zu erklären. Empfindung und Willensbewegung kommen zwar aller Materie zu (sonst würden die chemischen und physikalischen Processe unverständlich), „die Plastidule unterscheidet sich aber von allen anderen Molekülen durch die Fähigkeit der Reproduction oder des Gedächtnisses.“ Die Vererbungs- wie auch verschiedene andere Lebenserscheinungen würden uns „ganz unerklärlich“ bleiben ohne Annahme eines solchen Gedächtnisses. Die Erblichkeit ist das Gedächtnis der Plastidule, ihre Auffassungskraft dagegen ist die Variabilität. (ib. S. 201.)

Haeckel wendet sich gegen eine zu einseitige Erziehung, die sich besonders in vornehmen Kreisen geltend macht. Es kommt dabei immer die hohe Wichtigkeit der erblichen Vorzügen in Betracht, man achtet aber nicht, dass „es leider nicht nur die Tugenden, sondern auch die La-

ster sind, welche durch Vererbung übertragen und gehäuft werden.“ Man findet in der Weltgeschichte der verschiedenen Individuen einzelner Dynastien, dass die Tugenden weniger als die entgegengesetzten Eigenschaften vererbt werden. Besonders auffällig ist die Thatsache, dass die Geisteskrankheiten „in den bevorzugten Familien der regierenden Häuser sechzig mal so häufig vorkommen, als in der gewöhnlichen Menschheit.“ Dasselbe liesse sich durch genauere Untersuchungen für den erblichen Adel nachweisen. Diese Erscheinung wird uns kaum mehr wundern, wenn wir bedenken, welchen Nachteil sich diese privilegierten Klassen durch ihre unnatürliche einseitige Erziehung und durch ihre künstliche Absperrung von der übrigen Menschheit selbst zufügen. Manche dunkle Schattenseiten der menschlichen Natur werden dadurch besonders entwickelt; gleichsam künstlich gezüchtet, und pflanzen sich nun nach den Vererbungsgesetzen mit immer verstärkter Kraft und Einseitigkeit durch die Reihe der Generationen fort.“ (ib. S. 161 f.) — Die zweckmässigen Eigenschaften eines Individuumus können durch Übung und Gewohnheit vervollkommen werden, dagegen durch den Nichtgebrauch eines Organs wird das-selbe degenerirt. So sind die Sinnesorgane bei den Wilden ausgebildeter, als bei den Kulturvölkern, „umgekehrt ist bei den höheren Kulturvölkern das Gehirn, die Geistesthätigkeit in einem Grade entwickelt, von welchem die Wilden keine Vorstellung besitzen“ (ib. S. 236.)

Ähnlich wie Ziller hat sich über das Wesen der Jndividualität auch

Theodor Vogt (* 1835)

geäussert. Der Mensch besitzt „unverwischbare Züge.“ „Jn ihm lebt eine eigentümliche ihn charakterisierende Thätigkeitsweise,“ die erst „in den Jahren der Reife“ vollständig erkennbar wird. (289, S. 34.) Und eben durch diese „auch im Manne noch konstanten geistigen Züge, die bereits im Kinde waren“ unterscheiden sich die Jndividualitäten. (cf. S. 33.)

Die Jndividualität zerlegt auch Vogt in angeborene und erworbene Anlage. Die angeborene oder Naturanlage „ist ein Complex von ersten inneren Zuständen oder primären, teils intransitiven, teils transitiven Erfahrungen, welche dem Menschen von seinem Ursprunge an eigentümlich sind und aus einer Mehrheit von Verbindungen zwischen mehreren Jndividuen hervorgehen.“ (cf. S. 97.) Der Grund der Naturanlage ist das ganze, aus Leib und Seele bestehende System. (cf. S. 99.) Man unterscheidet in Bezug auf „Stärke, Mannigfaltigkeit und Wechsel der psychischen Zustände dreierlei Arten der Naturanlage“ und demzufolge auch drei Klassen der Jndividualitäten: 1.) die intensiven bez. schwachen Naturen; 2.) die reichen bez. armen (einseligen) Talente; 3.) die schnellen bez. langsamten (schwerfälligen) Köpfe. (cf. 113—114.) Da zwischen diesen Gruppen „zahllose Abstufungen und Unterschiede denkbar sind, so sind auch zahllose Kombinationen möglich, welchen die

einzelnen Individuen entsprechen. Eine Natur, welche Stärke, Reichtum und Geschwindigkeit zugleich und im hohen Grade in ihren Zuständen vereinigte, wäre eine genial angelegte; die ihr vollkommen entgegengesetzte eine blödsinnige.“ (cf. S. 116.)

Die erworbene Antage besteht aus dem geistigen Inhalte, der im individuellen Lebenslauf erfahren wird. Ihre Züge, obwohl sie „nie völlig verwischbar“ sein mögen, können doch von der angeborenen Anlage Hemmungen erleiden. Damit werden die vergeblichen Bemühungen vieler Eltern erklärt, „die Berufstätigkeit ihrer Kinder in eine ihrer angeborenen Anlage entgegengesetzte Richtung zu drängen.“ Die erworbenen Züge gelangen erst dann zu einer herrschenden Macht, „wenn ihnen keine Gegenkraft aus der angeborenen Anlage erwächst. (cf. S. 35.) Aber auch umgekehrt können sich die Züge der angeborenen Anlage erst dann völlig entfalten, „wenn sich die Züge der erworbenen an sie anschliessen.“ So verkümmern die Talente unter ungünstigen Umständen der äusseren Lage, dagegen macht „ein ererbener Zug die Entfaltung der angeborenen Anlage zu einer schönen Entfaltung“, wozu die Naturanlage von selbst nicht gelangen könnte. (cf. S. 36.).

Franz Brentano (* 1838)

Jedes, auch das ärmste individuelle Leben enthält in sich eine „wunderbare Fülle“ von „merkwürdigen Phänomenen,“ ist jedoch arm „im Vergleiche mit dem, was in tausend und aber

tausend andern beschlossen, unserer inneren Wahrnehmung entgegen ist.“ Daher sind die Ungleichheiten unter den menschlichen Individuen, was das innere Leben angeht, viel grösser als die in der anorganischen Welt. „Wie auf physiologischem Gebiete zwei Individuen derselben Art immer gewisse Abweichungen zeigen, so ist dies, und in noch viel höherem Maße auch auf dem psychischen Gebiete der Fall. Auch da, wo zwischen zwei Menschen, wie man sagt, die innigste geistige Verwandschaft besteht, bleibt die Verschiedenheit so bedeutend, dass es Gelegenheiten giebt, bei welchen der eine mit dem anderen weder übereinzustimmen, noch sein Verhalten zu begreifen vermag. (33. S. 45.) Da es sich hier ausschliesslich um die psychische Individualität handelt, so ist es wichtig zu bemerken, dass Brentano unter den psychischen Erscheinungen nur die Vorstellungen, Urteilen und Liebe (= Gefühl + Wille), versteht, das Vorgestelte etc. dagegen zu den physischen Phänomenen rechnet. Diese Sonderung wird noch klarer aus seinen eigenen Worten einleuchten. „Ich verstehe, sagt er, unter Vorstellung nicht das, was vorgestellt wird, sondern *den Akt* des Vorstellens. Also das Hören eines Tones,... so wie die ähnlichen Phantasiezustände sind die Beispiele, wie ich es meine; ebenso aber das Denken eines allgemeinen Begriffes... Ferner jedes Urteil, jede Erinnerung.... jede Gemütsbewegung, Freude... u. s. w.“ (ib. S. 103) „Beispiele von physischen Phänomenen dagegen sind: eine Far-

be, eine Figur... sowie ähnliche Gebilde, welche mir in der Phantasie erscheinen.“ (ib. S. 104.) Wie wir gesehen haben, sondert Brentano den Act des Bewusstseins, der lediglich zum Jn gehört, von dem Jnhalte des Vorgestellten etc., den er der Aussenwelt zuweist. (vgl. 153. S. 400.)

In jedem Menschen stecken die Kräfte, die erst spät zu ihrer Entfaltung gelangen und sich als besondere Leistungen des nämlichen Menschen äussern. (33. S. 27.) Wie schon bemerkt, sind solche Eigenschaften bei verschiedenen Individuen verschieden, so dass wir nicht im Stande sind auf Grund unseres inneren Lebens auf das der anderen zu schliessen. „So wenig ich die psychischen Phänomene eines Andern, so wenig vermag ein Anderer die meinigen durch innere Wahrnehmung zu erfassen.“ (ib. S. 46.)

Sonach würde die Beobachtung der anderen ganz unmöglich. Doch ist eine indirekte Erkenntniß fremder psychischer Phänomene möglich. „Am vollkommensten äussern sie sich, wenn Jemand geradezu in Worten sich beschreibt.“ Andererseits ist die individuelle Verschiedenheit keine so tiefgreifende, wie man denkt. (ib. S. 47.)

Brentano glaubt, dass durch eine richtige „psychologische Diagnose“ sowie durch die Erkenntniß der Gesetze, nach welchen ein psychischer Zustand sich verändern lässt, viele Übelstände „wie beim Einzelnen so auch in der Gesellschaft“ beseitigt würden. „Was für einen geistigen Kraftzuwachs, sagt er, würde nicht schon dadurch allein die Menschheit erlangen, wenn

die letzten psychischen Grundbedingungen der verschiedenen Anlagen, zum Dichter, zum For-scher, zum praktischen tüchtigen Manne, durch psychologische Analyse mit Sicherheit und Voll-ständigkeit ermittelt wären, so dass man den Baum nicht erst an den Früchten, sondern schon an dem ersten aufkeimenden Blättchen erkennen, und sofort in eine Lage, die seiner Natur ent-spricht, versetzen könnte.“ Solche Voraussetzun-gen fordert Brentano von einer „genügend ent-wikelten Psychologie“ mit gleichem Rechte, wie es in Hinsicht auf das Keimchen und den Baum von der Botanik erwartet wird. (ib. S. 27.) Nur in einer solchen Psychologie könnte man die Mittel finden gegen jenen Verfall, „durch den wir von Zeit zu Zeit eine sonst stetig aufstei-gende Entwicklung der Kultur in trauriger Weise unterbrochen sehen. Dass die Psychologie diese ihre Aufgabe bisher nicht erfüllen konnte, ist durch die Stellung zu erklären, die sie in der Reihe der Wissenschaften einnahm. (ib. S. 28).

Der dänische Professor

Dr. Harald Höffding (*1843)

hat sich in seiner Psychologie ziemlich eingehend mit der Individualitätsfrage befasst. Alles Bewusstseinsleben, sagt er, ist individuell (124. S. 475.) In dem individuellen Bewusstsein ist neben der formalen Einheit, die alles Bewusstsein bedingt, auch eine reale Einheit zu unter-scheiden. Jene ist allen bewussten Wesen ge-meinschaftlich, in diesen dagegen liegt der Grund der individuellen Eigentümlichkeiten. „Denn die

individuelle Eigentümlichkeit besteht (ausser in dem Grad der Energie, womit die Synthese wirkt) in dem bestimmten Jnhalt, der durch die formale Einheit zusammengefasst wird.“ Darunter ist jedoch nicht ein jeden Augenblick wechselnder Jnhalt zu verstehen, sondern „es muss einen festen, herrschenden Kreis von Empfindungen, Vorstellungen, Gefühlen u. s. w. geben, an welchen und durch welche das Jndividuum sich selbst wieder erkennen kann; sie brauchen nicht durchaus jeden Augenblick des Lebens auszufüllen, wenn sie nur beständig wieder aufs neue erscheinen.“ (ib. S. 185.) Dabei sind Gefühl (besonders das Lebensgefühl mit seinen nüancierenden Stimmungen) und Wille bedeutender als Erkenntnis. „Keine wahre Persönlichkeit entwickelt sich ohne Konzentration des Gefühls und Willenslebens“ (ib. S. 186.) Das Gefühl bestimmt den Grundton des geistigen Lebens der jeweiligen Richtung. „Sowohl das Talent als der Charakter wird durch das Temperament bestimmt, ebenso wie das Gefühl der Erkenntnis und dem Willen gegenüber eine centrale Stimmung einnimmt.“ Das Temperament hängt von der organischen Konstitution ab, bedingt jedoch „die Art und Weise wie alle Erfahrungen vom Jndividuum aufgenommen werden, und folglich auch die Art und Weise, wie dasselbe auf die äussere Welt zurückwirkt.“ (ib. S. 476.) Höffding teilt die Temperamente nach 3 Gegen-sätzen ein (Lust — Unlust, Stärke — Schwäche, Geschwindigkeit — Langsamkeit) und erhält sonach 8 Typen, deren Aufzählung uns erspart.

sein darf. — Was die Ursprünglichkeit der Individualität angeht, so unterscheidet Höffding 3 Quellen: die physischen, die socialen und die angeerbten Verhältnisse. (ib. 48.) Die physischen Ursachen (Nahrung, Klima) wirken schon auf die Keimzellen vor der Befruchtung (ib. S. 478.), greifen auch nach der Geburt bestimmd ein. „Körperliches Verkümmern z. B. führt auch zu geistigem Verkümmern.“ Doch bleibt die Individualität stets vorausgesetzt, denn „die Macht der äusseren Bedingungen wird stets durch die inneren Bedingungen modifizirt, mit welchen das Individuum der Aussenwelt entgegentritt.“ Von grösserer Bedeutung sind die *socialen Ursachen* (Nachahmung, Erziehung etc.), obwohl sie auch nur auf Grundlage der inneren Bedingungen wirken (ib. S. 479.) Ausserdem sind sie schwer von diesen „auseinander zu halten.“ Jedenfalls ist es unzutreffend, alle individuellen Verschiedenheiten auf verschiedene Erziehung zurückzuführen, denn „das Entstehen grosser Verschiedenheiten trotz gleichartiger Erziehung, zeigt ebenfalls, dass sich stets eine ursprüngliche Grundlage geltend macht.“ (ib. S. 480). Die Individualität wird zwar durch die Führung der Lebensweise bestimmt, was auch aus der Thatsache erhellt, dass die individuellen Verschiedenheiten bei den civilisirten Völkern grösser sind als bei den Naturvölkern. (ib. S. 475). Nichtsdestoweniger giebt es auch *angeerbte Ursachen* der Individualität (ib. S. 480) Das Äussere muss das Innere, das Erworbene das Angeborene voraussetzen. „Dies ist ein Grundverhältnis, das sich

beständig wiederholt. (ib. S. 485 f.) Ja, „es giebt keinen individuellen Zug, der nicht von irgend einer Seite beleuchtet werden könnte, wenn man die Geschichte des Geschlechtes untersucht.“ (ib. 481.) Die Entwicklung des Angeborenen, das mehr oder weniger unbestimmt ist, hängt von den individuellen Erfahrungen ab. „Zum grössten Teil wird es auf der Erziehung und auf den umgebenden Verhältnissen überhaupt beruhen, in welcher Richtung die einzelne Anlage entwickelt und angewandt wird, oder welcher Kombination dieselbe beitritt.“ So kann z. B. aus der Neigung zum Sammeln ein Geizhals eben sowohl wie ein Naturhistoriker entstehen. (ib. S. 482.) Soviel Höffding über die Ursache der Individualität. Hier ist der Ort zu bemerken, dass er darunter nur die psychische Individualität versteht. „Die körperliche Welt zeigt uns keine wirklichen Individualitäten; solche kennt erst der psychologische Standpunkt, von welchem aus innere Mittelpunkte der Erinnerung, des Wirkens und Leidens entdeckt werden.“ (ib. S. 87.) Doch dient der Körper zum Ausdruck der geistigen Individualität, der in der Summe von Energie besteht, „über die der Organismus im Keim und während seiner Entwicklung verfügt und der organischen (vorzüglich nervenphysiologischen) Form, unter welcher diese Energie Anwendung findet.“ (ib. S. 874.) Durch diesen und die beiden übrigen Faktoren (Vererbung und Erfahrung) lässt sich jeder einzelne Zug der Individualität erklären, „die innere Einheit

aber, auf welche sich alle Elemente beziehen, und durch welche die Jndividualität eine psychische Jndividualität wird, stellt sich uns als ein ewiges Rätsel dar.“ „Die psychische Jndividualität ist einer der faktischen Grenzpunkte der Wissenschaft.“ (ib. S. 484.)

Bei der Erforschung der Jndividualität wird stets etwas entschlüpfen, sie kann man nur annähernd bestimmen, sie ist „eine irrationelle Grösse.“ (ib. S. 483. f.) Die Mannigfaltigkeit der Jndividualitäten lässt sich nicht durch die allgemeine Psychologie erschöpfen. Das gehört der Kunst, der Geschichte etc. „Die Psychologie hat nur auf gewisse typische Verschiedenheiten hinzudeuten, die durch das Verhältnis zwischen den verschiedenen seelischen Elementen und Thätigkeitsformen bedingt sind.“ So überwiegen bei einem die Erkenntnis, bei dem anderen die Gefühls- oder Willenselemente. (ib. S. 475.) Dann kommt es auf die besonderen Richtungen innerhalb der einzelnen Gattungen psychischer Elemente an, z. B. Erkenntnis: Wahrnehmen — Denken; Wahrnehmen: verschiedene Sinnesgebiete (malerische oder musikalische Begabung); Denken: Ähnlichkeits- und Berührungsassocation. Ferner bei den Gefühlen: elementare — ideale Gefühle, Lust — Unlust, Egoismus — Sympathie etc. Innerhalb des Willens: durch Trieb und Jnstinkt — durch Entschlüsse geleitet. Zu alledem die Unterschiede in Hinsicht auf die Stärke, Geschwindigkeit und den Umfang. (ib. S. 476.)

Von einer wörtlichen Definition ausgehend, wonach die Jndividualität die Unteilbarkeit heisst, bestimmt

A. Drescher

den Jndividualitätsbegriff folgendermassen: Jedes Jndividuum bildet für sich ein geschlossenes Ganze, welches unteilbar und unverwischbar ist und keinem Einflusse so sehr unterliegt, dass es in „seinem besonderen Sein“ aufgelöst werden könnte. (65, S. 10.) „Den Jnbegriff dieser ein untrennbares Ganze bildenden, besonderen Eigenschaften und Gaben des Einzelwesens, wodurch es sich von andern seiner Gattung unterscheidet, also seine Eigenart, sein Ureigenstes, heissen wir seine Jndividualität.“ (ib. S. 10 f.) Die Verschiedenheit der menschlichen Jndividualitäten findet ihre Erklärung in der angeborenen psychophysischen Organisation einer- und den äusseren Einflüssen andererseits. (ib. S. 11 und 18.) „Jeder Mensch ist ein Kind seiner Zeit und jeder lebt unter einem Komplex von Verhältnissen wie kein zweiter.“ (ib. S. 19.) Die Jndividualität ist also „nicht bloss eine gegebene, sondern auch eine erworbene.“ (ib. S. 20.) Aber da viele Züge unserer Jndividualität vererbt werden, so kann man sie auch als eine abgeleitete bezeichnen. (ib. S. 14.) „Der Sitz und Mittelpunkt der Jndividualität ist in dem Ich zu suchen, welches im Kinde nur als Keim vorhanden ist, weswegen auch die Jndividualität in ihm zurücktritt. (ib. S. 12.) Aber desto bildungsfähiger ist die Jndividualität „in den ersten Le-

bensjahren.“ „Unter der planmässigen Einwirkung der Erziehung“ kann unsere Natur nicht nur modifizirt, sondern sogar umgestaltet werden. (ib. S. 15.)

Peter Zillig (* 1855)

bezeichnet die Individualität eines Menschen als „dessen leiblich-seelische Gegebenheit“ und scheidet sie in angeborene und erworbene Individualität. Aus dieser Definition, wie auch aus der ganzen Ausführung Zilligs geht hervor, dass er unter Individualität die Gesamtheit der Merkmale eines Individuum's versteht. „Jeder trägt sein Antlitz, besitzt seine Gestalt, hat sein Auge und seine Hand. Jeder stellt in seiner körperlichen Ausprägung eine eigentümliche Abwandlung des Familientypus, d. s. Stammesschlags, der nationalen Art dar.“ Ebenso verhält es sich mit dem inneren Wesen des Menschen. Jeder hat sein Temperament, seinen Genius, seine Charakterdisposition, eine besondere Erregbarkeit der Gefühle, besondere Neigungen zum Guten und Bösen u. s. w., u. s. w. „Beides wiederholt sich in genau übereinstimmender Weise in keinem Falle mehr; darum denkt sich der Mensch in seiner angeborenen Ausstattung allein mit sich selbst.“ (314, S. 809.) Zu dieser gehören neben der Gesundheit des Körpers, der Beschaffenheit der Sinne und Glieder, auch gewisse „seelische Züge,“ wie Geisteskraft, (Empfänglichkeit, Schärfe etc.) geistige Beweglichkeit (Association und Reproduktion) Temperament und Talent (ib. S. 822 f.) So viel über die an-

geborene Individualität. Die erworbene Individualität ist durch Umgebung und Gesellschaftskreise, in denen der Mensch aufwächst, bedingt. Auch hier gilt, dass der einzelne Mensch nur mit sich selbst identisch ist. „Denn es ist ein einziges Verhältnis, das zwischen ihm und der Umgebung besteht. An seinem Platze ist nur er selbst. Was daher Haus und Heimat für ihn sind, können sie in der vollkommen nämlichen Bedeutung unmöglich noch für einen anderen sein.“ In den Gesellschaftskreisen, von welchen die Familie und Heimat die wichtigsten sind, entstehen die eigentümlichen Gefühle, sittlichen Gesinnungen etc. im Individuum. (ib. S. 80.) Hier werden auch die Ansätze zum Gemeinschaftssinn in ihm in bestimmter Art geschaffen.“ Besonders hervorzuheben ist „die verknüpfende Gewalt der Volkssprache.“ „Sie webt ein unzerreissbares Band zwischen den einzelnen und seinem Stamm.“ (ib. S. 811.) Endlich wird dem Einzelmenschen durch die gesellschaftlichen Kreise „auch eine ganz bestimmte religiöse Ausstattung zu eigen.“ (ib. S. 812.) Ebenfalls zu der erworbenen Anlage gehören sowohl die leiblichen Eigenarten (wie z. B. die Sinnesausbildung — das Auge, der Gebrauch der Glieder — der Hand), als auch der Geisteszustand (individuelle Bewusstseinserfüllung, individuelle Ansätze des geistigen und religiösen Lebens etc. — ib. S. 822 f.) Alles bisherige ergiebt, dass der Mensch „schon vom Mutterleibe her ein völlig bestimmt gearbeitetes Wesen, bedacht mit gerade seinem Pfunde“

ist, welches dann durch die umgebende Natur mit Gesellschaft in allen Richtungen des inneren Lebens ganz besonders befruchtet und auf eine durchaus eigentümliche Entwicklung eingestellt“ wird. (ib. S. 813.)

Für die Ermittelung der kindlichen Jndividualitäten ist es notwendig, dass der Erzieher dazu schon im Seminar ausgebildet wird. Er wird die Jndividualitäten richtig schätzen können, wenn ihn das Seminar „mit dem Gedanken der Erziehung ganz erfüllt und durchdringt.“ Ausserdem muss ihm das Auge für diese Zwecke dadurch geschärft sein, dass seine eigene Ausgeprägtheit im Seminar erhalten wird, „denn persönliche Bestimmtheit ist immer zugleich Organ für Wahrnehmung und Erfahrung jener eines anderen.“ Besonders notwendig aber ist es, den Seminaristen planmässig zur Beobachtung und Erforschung der Jndividualität anzuleiten.“ Die seminaristische Ausbildung in dieser Richtung soll nicht bloss bewahrt, sondern auch weiter durch Selbststudium und Übung vervollkommen werden. Dazu empfiehlt sich eine weitergehende Vertiefung in den Gedanken der Erziehung, Ergründung der persönlichen Entfaltung, Beobachtung der eigenen und fremden Kinder; Umgang mit dem Volke, Versenkung in die dichterischen und geschichtlichen Darstellungen des individuellen Lebens. Besonders wichtig erscheint dabei die Forderung, dass der Erzieher sich mit der Umgebung und den Gesellschaftskreisen seines Zöglings bekannt mache. Das wird nur danu

vollkommen gelingen, wenn er mit diesem eine Heimat hat, eines Stammes und Volkes, eines Bekenntnisses ist.“ Die Individualität des Zöglings lässt sich ermitteln im Spiele auf den Spaziergängen, in den Kunstübungen, technischen Beschäftigungen, dem Nebenunterrichte, und überhaupt „im vielseitigen Leben und Thun, das sich an das vielseitige Lernen anschliesst.“ Doch wird durch vielseitige Bildung hauptsächlich diejenige Seite der Individualität ermittelt, die sich auf die Erkenntnis bezieht, dagegen erfährt man die religiös sittliche Angelegenheit des Zöglings, sein Naturell und berufliches Talent durch „Veranstaltungen zur Hebung und Besserung.“ Das Kind giebt durch gewisse Gesichtsausdrücke von sich zu wissen, ob durch pädagogische Behandlung seine Individualität getroffen ist. Ein untrügliches Zeichen dafür „ist die hervortretende Aufmerksamkeit und der entsprechende Eifer: Wenn das sonst matte Auge auflieuchtet, wenn sich der Zögling gepackt und festgehalten erweist, eine überraschende Ursprünglichkeit der Gedanken und ebenso neue Ausdauer und Kraft des Mitgehenes bekundet, nicht allein in der oder der sondern beharrlich, ja wachsend in allen Stunden über den nämlichen Gegenstand, dann ist darauf zu bauen, dass die Seite an ihm berührt worden, wo seine Stärke liegt.“ (ib. S. 822). Für die Feststellung der Individualität sollen bestimmte Gesichtspunkte gelten, die in der Hauptsache folgende umfassen: I. Ursprüngliche Ausstattung; 1. Körperliche Erziehung; 2. See-

lische Züge; II. Erworbene Anlage: 1. Leibliche Eigenschaften; 2. Geisteszustand. (ib. S. 822 f.) Die Feststellung soll unmittelbar nach der Ermittelung eines individuellen Zuges geschehen. — Dabei ist „nicht nur den auf — sondern auch den absteigenden Graden in der Gegebenheit bis zur Genüge nachzugeben.“ „Die Ergebnisse sind in einem Beobachtungsbuche, dessen inhaltliche Gliederung den Gesichtspunkten für die Feststellung entspricht, aufzusammeln und zu bewahren.“ Dabei empfiehlt es sich auch die Weisungen für die weiteren Massnahmen der Erziehung anzumerken.

Zillig ist ein energischer Gegner der Massenerziehung überhaupt, noch mehr aber der öffentlichen Erziehung. Die erstere an sich macht schon eine individuelle Berücksichtigung unmöglich (ib. S. 828.), besonders wenn die Zahl der Schüler gross ist. Noch schlimmer ist es, dass durch die Massenerziehung „die unmittelbare Charakterbildung in die grösste Not versetzt wird.“ Sie muss auf den engen vertrauten Umgang mit dem einzelnen, auf die Entfaltung eines reichen innigen Erziehungslebens verzichten. In dem Haufen ist der einzelne ihr in die Ferne gerückt, mit der Maske äusserer Unterwürfigkeit täuscht er sie über sein eigentliches Gesicht. So ist sie in noch höherem Grade als der Unterricht zu einem Überhauptverfahren gedrängt, welches, wie es den einzelnen noch weit mehr vorübergeht, auch noch viel ärmer ist an Frucht seiner Veredelung.“ Noch weniger zu billigen ist die

öffentliche Erziehung. Während die Massenerziehung, trotz aller Einschränkung und Erschwerung der Individualisierung, doch „gestattet an dem Grundsatze der individuellen Freiheit noch festzuhalten,“ ist die öffentliche Erziehung mit der individuellen „ihrer inneren Natur nach unverträglich.“ Sie bedeutet sogar die Verneinung und Aufgebung der individuellen Freiheit. Ihr Grundsatz ist „die individuelle Abhängigkeit,“ ihre Moral, „das Gebot der Autorität.“ (ib. S. 824.) „Jhre letzte Absicht ist die Verwandlung alles erzieherischen Thuns in das ewig gleiche Ticktack des Uhrwerks. (ib. 824. f.) Um diesem Übel entgegenzuarbeiten ist „viererlei zu machen“: 1.) „die Verwirklichung einer Schulverfassung auf dem Boden der Selbstverwaltung nach den Forderungen des Elternrechtes an das Kind (ib. S. 825.); 2.) die Verwandlung der Schulen nach ihrem inneren Charakter in Erziehungsschulen;“ 3.) die Neugestaltung der Lehrerbildung auf der Grundlage der Bildungsfreiheit“ und 4.) „die Andersordnung der Vorbildung der Lehrer und zwar in der Weise, dass dieselbe künftighin in pädagogischen Universitätsseminaren mit praktischen Übungsschulen erholt wird.“ (ib. S. 826.) — Die Individualität erachtet Zillig als äusserst wichtig für die Erziehung. „Vom Beginn bis zu Ende aller Einwirkungen auf den Zögling muss mit ihr ganz vorzugsweise gerechnet werden. Sie stellt sich als der natürliche Brennpunkt aller pädagogischen Erwägungen und Massnahmen dar. Selbst der Ge-

danke vom Jdeal der Erziehung, obwohl das Jdeal als solches für alle Menschen gelten soll, kommt mit der Jndividualität in Berührung. Es ist zwar die Sache der Ethik zu bestimmen, was aus der Jndividualität werden soll; die Jndividualität hat sich mit dem von der Ethik festgestellten Ziele zu durchdringen. Aber „wie sie das anfangen und wie weit sie darin kommen mag, das weiss eben sie selbst am besten.“ Jnsoweit ist also das Erziehungsziel von der Jndividualität abhängig. Deswegen ist ein eigener Erziehungsplan aufzustellen, in welchem der allgemeine Gang der Erziehung dem gegebenen Falle anbequemt erscheint. Was die Ausführung des Erziehungsziels anbelangt, so sollen vor allem die Regierungsmaßregeln durchaus der Jndividualität angepasst sein. Noch grösser ist aber die Abhängigkeit der Erziehung von der Jndividualität beim Unterrichte des Kindes. Auch hier gilt es, dass der Zweck der Erziehung, in diesem Falle des Unterrichtes, „nicht aus der Jndividualität entnommen“ sein soll. Aber sobald die Rede ist von der Verwirklichung des Unterrichtsziels, „der Begründung des vielseitigen Jnteresses,“ dann muss die Bedingtheit desselben durch die Jndividualität zu Tage treten. „Denn in der Jndividualität ist der thatsächliche Angriffspunkt und natürliche Kern der Bildung zur Vielseitigkeit anzuerkennen, daraus das Bildungsbedürfnis abzunehmen, die Bildungsgrenze abzuleiten, nach ihr die Bildungsbahn zu suchen.“ (ib. S. 813.) Durch die Vielseitigkeit jedoch darf

das Gedeihen der Persönlichkeit im Zöglinge nicht gehindert werden. Die zur Beförderung der letzteren dienende Massregel des Unterrichtes („die Verknüpfung des Lehrinhalts“) „kann nur im Bunde mit der Individualität wahrhaft Frucht bringen.“ Die Bildung muss sich um die Individualität ansetzen, denn sie ist „der Stock des Jch und als solcher der gewachsene Anfang für die Persönlichkeit.“ (ib. S. 813. f.) Also nicht bloss die Vielseitigkeit, sondern auch die Auferbauung der Persönlichkeit ist durch die Individualität bedingt. Was „die Auswahl und Aufeinanderfolge der Bildungsstoffe und Lehraufgabe betrifft, so sind zwei Grundsätze vor Augen zu halten. 1.) Kein Lehrstoff darf berechtigten wertvollen Zügen des Zöglings widerstreiten, diesen darin reizen und herausfordern, oder schwächen und lähmen. Ein jeder soll ihm vielmehr hierin entgegenkommen, womöglich nähren und kräftigen.“ 2.) „Kein Lehrstoff stehe dem Zögling völlig fremd gegenüber, gehe über seine Kraft, liege ausser seinem Gedankenkreise.“ Dieser Gegensatz macht sich insbesondere geltend bei der Bestimmung der Lesestücke, des Unterrichtsstoffes für Naturkunde, Geographie und Rechnen, jener für die anderen Lehrfächer.

Dabei muss der religiöse Lehrstoff das Bekenntnis; der Geschichtsunterricht die Nationalität; der Sprachunterricht die Muttersprache Zeichnen, Gesang und Turnen die Ansprüche der Geschlechter berücksichtigen (ib. S. 814.) Der Unterricht soll in allen Gebieten von dem

„erworbenen Jndividualität“ ausgehen (ib. S. 815.) Dies ist notwendig „nicht blos für die Stufe der Anschauung und Auffassung im Lernen, sondern auch für die des Denkens und Erkennens.“ (ib. S. 816.) Der Anschluss an die Jndividualität ist für den Unterricht selbst sehr vorteilhaft (ib. S. 817.), aber bei dem blossen Anfange darf es nicht bleiben. Besonders „der Gesinnungsunterricht muss in jedem seiner Zweige, wie er von der Jndividualität ausgegangen, Hand in Hand mit ihr fortgeschritten ist, so auch in ihr sein Ende sehen.“ Dasselbe gilt auch für den Sachunterricht und manche Kunstfächer.“ (ib. S. 816 f.) Die „höchste Forderung“ des Unterrichts liegt darin, dass vielseitige Bildung und Jndividualität sich ohne Rest durchdringen.“ Danach muss der Unterricht streben, obwohl das Ziel in unerreichbarer Weite liegt. — Von den Bedingungen, die zu erfüllen sind, „damit die Jndividualität beim Lernen überhaupt zu ihrem Recht komme,“ besteht die wichtigste in der Forderung dem Zögling „in allen Gebieten und auf allen Stufen... uneingeschränkte Selbstthätigkeit zu gestatten.“ (ib. S. 818.) — Endlich wird es auch der Zucht auf dem Boden der Jndividualität am sichersten gelingen den konsequenten und energischen Willen im Zögling auszubilden, „denn die Jndividualität ist von sich aus aufgelegt und aufgefordert zum Wollen und Thun.“ Dabei unterscheidet man fünf Schritte, welche die Zucht durchlaufen muss: 1, Ausbildung der Energie,

2., Begründung der Folgerichtigkeit und Beharrlichkeit; 3., Aufrichtung des Gewissens; 4., Innere Neuschaffung, d. h. die thatsächliche Unterwerfung des ganzen Lebens unter die Führung der Jdeen," und 5., die Schulung der Wachsamkeit auf die gewonnene sittliche Freiheit. In allen diesen Schritten ist die Zucht an die Individualität gebunden (ib. S. 819 f.) Denn nur da, wo der Charakter von ungebrochener Individualität ansgeht, wird er „durchgreifend, fest und bestim.“ Andererseits erblüht dadurch der Individualität selbst „reichster Segen.“ Daher ist die „höchste Forderung“ der Zucht, „dass die Tugend sich vollkommen der Individualität vermähle.“ (ib. S. 820.) Die wichtigste Bedingung für die Berücksichtigung der Individualität bei der Charakterbildung ist „zu sorgen, dass die individuellen Hervorragungen nicht zu Schaden kommen.“ Im Spiele, sowohl wie in anderen Gelegenheiten der Zucht muss „alle statthafte freie Bewegung gegönnt werden.“ Das wird aber nur der Erzieher thun können, „der sich selbst ein jugendfrohes Herz im Buseu erhalten“ hat. — Zum Schlusse ergiebt sich, dass durch Schonung und Pflege der Individualitäten auch die Kraft des Ganzen gesichert wird, und dass demnach die Erziehung dem einzelnen gelten soll. (ib. S. 821.)

Dr. Okanowitsch (* 1872)

ist der jüngste Individualitätsforscher. Er betrachtet die Individualitätsfrage als eine der wichtigsten pädagogischen Fragen, weil von der

körperlichen und geistigen Beschaffenheit der einzelnen, die in beiden Beziehungen grosse Verschiedenheiten zeigen, die Ausführung der pädagogischen Massregeln abhängt. (194, 194.) Aber in der bisherigen Behandlung dieser Frage sieht er keine klare und zweckmässige Auffassung der Jndividualität und fühlt sich demzufolge zu einer Umwandlung des Jndividualitätsbegriffs veranlasst. Da er die Abhandlung *Zilligs* als die beste Arbeit über die Jndividualitätsfrage ansieht und sie zugleich „als eine gewisse Zusammensetzung aller bisherigen Arbeiten“ betrachtet, so beschränkt er sich in seiner Kritik der bisherigen Auffassung der Jndividualitätsfrage auf diese Zillig'sche Arbeit und kommt zu folgenden Ergebnissen.

I. Aus der Jndividualität ist auszuscheiden:

1. Die leibliche Gegebenheit.
2. Die Ursprünglichkeit der Bestandteile der Jndividualität. Sie ist für die Erziehung ohne Bedeutung, wenn die Jndividualität klar beschrieben und festgestellt ist.“ (194, S. 196);
- 3., Das Generelle oder „die allgemeinen psychischen Thatsachen, die jedem Mitgliede einer Nation gemein sind“ z. B. Volkssprache, Volksgeist etc.
4. Die unbewussten Erscheinungen, z. B. Triebe, Gewohnungen „etc., „weil die Erziehung in ihrem positiven Teile eine planvolle, bewusste Arbeit ist.“ (ib. S. 198.);
5. Der psychische Jnhalt, weil dieser „nicht allein aus dem Jndividuum hervorgeht, sondern

durch die Umgebung bedingt ist.“ Wenn auf zwei Knaben bei denen der gleiche Bewusstseinsinhalt vorausgesetzt wird, eine Frage gerichtet würde, z. B. welches Gebäude im Orte wohl das höchste ist, so würde der eine schneller als der andere die richtige Antwort finden, z. B. die Kirche. Aus diesem Beispiele ist zu ersehen, dass nicht der Bewusstseinsinhalt, sondern die innere Thätigkeit das Wesen der Individualität ausmache (ib. 199.).

II. Diese Behauptung sucht Dr. Okanowitsch folgendermassen zu begründen.

1., Nur die innere Thätigkeit „ist etwas, was rein zu mir gehört,“ der Jnhalt dagegen „kommt in Gegensatz zu mir.“ Die Jndividualität ist gleich Jch, der Jnhalt ist dagegen das Nicht-Jeh und in ihm kann nicht die Charakteristik des Jeh gesucht werden.

2., Die innere Thätigkeit entwickelt sich kontinuirlich, lückenlos, das ganze Leben hindurch. Sie macht auf allen Entwickelungsstufen den „individuellen Charakter des psychischen Lebens eines Jndividuum aus“.... „während der Jnhalt wechselt, vergessen und neu angeeignet werden kann.“ (ib. 201 f.)

3., Die innere Thätigkeit tritt als Opposition gegen die störenden Elemente des Jndividuum auf. Der Jnhalt lässt sich unnatürlicherweise vermehren, die innere Thätigkeit würde dadurch nur gehemmt.

4., „Die innere Thätigkeit gilt für jeden Jnhalt und wird auf die neuen Jnhalte erstreckt.“

5., Die innere Thätigkeit bleibt, wenn der Jnhalt auch vergessen worden ist. (ib. 211 f.)

Da aber jede innere Thätigkeit nichts als „eine psychische Hypothese“ ist, die auf Grund der Bewusstseinselemente aufgestellt werden kann, so ist auch „der Jnhalt des Jndividualitätsbegriffes nichts anderes als die Konstruktion einer Anzahl von psychischen Hypothesen.“ Er wird jedoch erst durch den Vergleich eines Jndividuumms mit den anderen gewonnen.

Die pädagogischen Forderungen sind demnach:

1., Die innere Thätigkeit überhaupt durch psychologische Forschung zu erkennen.

2., Durch die Beschaffenheit der Bewusstseinselemente die individuelle innere Thätigkeit zu prüfen.

3., Die Resultate pädagogisch zu verwerthen (ib. 203.)

Sodann verurteilt Dr. Okanowitsch die aus pädagogischen und ethischen Begriffen gebildeten Schemata zur Aufstellung der Jndividualität und giebt ein Schema „von rein psychologischen Begriffen, der psychischen Processe, auf die alle anderen — pädagogischen oder etischen Ausdrücke zurückgeführt werden können.“ Dasselbe bezieht sich auf das Erkennen, Fühlen und Wollen. (ib. 204). Auch „die Merkmale der Beschaffenheit des psychischen Jnhalts sind von der Psychologie zu entlehnen, so z. B. wenn die Empfindung klar und deutlich ist — so ist der Process d. h. die Empfindlichkeit *scharf*.“ Doch

muss der Beobachter eine psychische Einsicht besitzen, um unrichtigen Konsequenzen zu entgehen. Die Methode der Prüfung unterscheidet sich von derjenigen der psychologischen Forschung nur dadurch, dass der Psychologe das Allgemeine, der pädagogische Jndividualitätsforscher dagegen das Besondere in den Vordergrund stellt. Beides ist durch die Äusserungen des Jndividuumms erfahrbar. Jedoch ist „vor der falschen Deutung der Symptome zu warnen.“

Nachdem die Möglichkeit einer Arbeit, die zu ihrem Gegenstande „einen Berührungspunkt der Jndividualitätsprüfung mit der Analyse des psychischen Jnhalts haben würde,“ erwähnt worden ist, kommt Dr. Okanowitsch zu diesem Endergebnis: „die Jndividualität bestimmt das richtige Quantum und die Richtung des Bildungsinhaltes... während die Qualität sich an die Ergebnisse der Analyse des psychischen Jnhalts knüpft.“ (ib. 205.)

Zweiter Teil

Unsere Auffassung

I. Das Wesen der Jndividualität

1., Aus dem vorangegangenen Teile unserer Untersuchung sind für diesen Abschnitt folgende Ergebnisse von Jnteresse:

a. Die Jndividualitäten wurden in der Erziehuug schon in den Zeiten berücksichtigt, wo die Frage nach dem Wesen der Jndividualität noch nicht aufgeworfen wurde.

b. Für diese Zeit ist ausserdem noch charakteristisch, dass man die wesentlichen Bestandteile der Jndividualität vor der Ausbildung des Jndividualitätsbegriffes unterschied.

c. Später, als der Versuch hie und da gemacht wurde, den Jndividualitätsbegriff zu gewinnen, gelangte man nicht immer zu den gleichen Resultaten.

d. Die meist übereinstimmende Fassung des Jndividualitätsbegriffes geht dahin, dass die Jnpidualität der Jnbegriff derjenigen Merkmale

eines Individuumus sei, die dasselbe von allen anderen Individuen seiner Art unterscheiden.

e. Eine so umfassende Definition suchten manche Individualitätsforscher durch pedantische Aufzählung der möglichen Bestimmungen eines Individuumus entweder zu präzisieren oder zu ersetzen.

f. In der pädagogischen und in anderen Wissenschaften der neueren Zeit, die auf die Individualitätsfrage Bezug nehmen, macht sich auch die Art bemerkbar, dass man den Individualitätsbegriff stets mit der Voraussetzung der Kenntnis seines Inhalts anwendet.

2. Indem wir uns zu unserer eigenen Darstellung wenden, sind wir von dem Gedanken durchdrungen, dass von der Auffassung eines Begriffes das Verständnis seiner Anwendung abhängt. So wird man die Behauptung, dass der Erziehung in der Individualität des Zöglings die Grenze gesetzt sei, ferner die Forderung die Individualität des Zöglings zu beachten, wie die andere, sie nicht einseitig auszubilden und der gleichen mehr, verschieden verstehen, je nach der Vorstellung, die man von der Bedeutung des Wortes Individualität besitzt. Daraus geht mit Notwendigkeit hervor, dass jeder Untersuchung der Individualitätsfrage eine Klarlegung des Individualitätsbegriffes vorangehen müsse. Diesen Weg wollen auch wir einschlagen. Wir werden dabei zunächst den Versuch machen, den allgemeinen Individualitätsbegriff abzuleiten, und dann diejenige seiner Arten näher ins Auge

fassen, die für unsere Zwecke von besonderer Bedeutung sein kann.

3. Die Logik lehrt, dass jeder Gegenstand aus einer Anzahl von Eigenschaften besteht, die ihn erkennbar machen und seine Merkmale heissen. (*Herbart*, Einl. i. d. Philos., hgb. v. *Hartenstein* 1883^b, § 122.) Unter diesen unterscheidet man die konstanten von den veränderlichen, die ursprünglichen von den abgeleiteten, die eigenen von den gemeinsamen, die wesentlichen von den unwesentlichen etc. (vgl. *B. Erdmann*, Log. I. § 23.) Ob ein Merkmal dieser oder jener Kategorie zuzurechnen ist, hängt von dem Gesichtspunkte ab, von welchem aus dasselbe betrachtet wird. Somit erklärt sich, wie manches Merkmal mehrere Bedeutungen zu gleicher Zeit erhalten kann. Die Hautfarbe eines bestimmten Pferdes ist z. B. ein eigenes Merkmal dieses Exemplars und zu gleicher Zeit ein wesentliches, indem dieses bestimmte Pferd als solches ohne jene Farbe nicht zu denken ist. Ferner hängt damit zusammen, dass ein und dasselbe Merkmal verschieden gedeutet wird, je nachdem es der Gattung, der Art oder dem Einzelgegenstand zukommt. So ist der Geruch der Rose, die ich besitze, ein gemeinsames Merkmal mit anderen Rosen ihrer Art, für die Art jedoch ein eigenes Merkmal, indem es andere Rosenarten gibt, die gar nicht oder wenigstens nicht so riechen, wie eben diese Art. Andrerseits kann ein Merkmal für die Gattung bedeutungslos, für die Art oder das Exemplar dennoch ein wesentliches Merkmal sein,

wie z. B. die Form der Tierarten, die der Gattung der Säugetiere angehören, oder die Variation der Hautfarbe bei den einzelnen Exemplaren einer Tierart.

4. Zur Bestimmung eines Einzelgegenstandes dienen die konstanten, ursprünglichen, eigenen und wesentlichen Merkmale eher als die ihnen entgegengesetzten. Besonders die eigenen Merkmale, d. h. solche, die nur dem nämlichen Gegenstande zukommen, sind wichtig dabei. Doch knüpft sich hier die Frage an, ob es solche Merkmale giebt, die ausschliesslich einem Gegenstande gehören. Die Hautfarbe eines bestimmten Pferdes kann auch ein anderes haben, und ebenso verhält es sich mit anderen Merkmalen, die uns als eigene erscheinen. Hierüber giebt die Logik folgenden Aufschluss. Vom formalen Gesichtspunkte aus kann allein die räumlich - zeitliche Bestimmtheit des Gegenstandes sein eigenes Merkmal heissen. Ein Baumblatt mag hinsichtlich der Gesamtheit seiner Merkmale von allen übrigen Blättern verschieden sein, doch würde man zugeben müssen, dass es mit irgend welchem grösseren oder kleinerem Blatte die Farbe, mit einem anderen helleren oder dunkleren, die Gestalt und Grösse gemein haben kann. Dagegen, wenn es möglich wäre, zwei in jeder Beziehung vollständig gleiche Blätter zu finden, so würden sie sich durch den Ort, den sie in einer Zeit einnehmen, von einander unterscheiden. Das ist es, was einen Gegenstand lediglich mit sich selbst identisch macht, was ihn also

individualisiert. Soviel über die formalen eigenen Merkmale. Sachlich betrachtet sind die eigenen Merkmale bloss als Modifikationen der gemeinsamen aufzufassen. „Der Ort dieser Eiche oder jener Auswuchs etwa an ihrem Stämme, die Modalitäten jenes Betrugfalles, sind Modifikationen der jeder Eiche zukommenden Ortsbeziehungen oder des allen Eichen gemeinsamen Stammes, der allen betrügerischen Handlungen gemeinsamen Merkmale.“ (B. Erdmann, a. a. O. S. 124.)

5. Die wesentlichen Merkmale sind es, die einen bestimmten Gegenstand charakterisieren, indem sie ihn von den anderen gleichartigen unterscheiden. Es fragt sich nur, welche Merkmale dürfen wir als wesentliche ansehen. Wir wissen nämlich, dass auch jedes eigene Merkmal zur Unterscheidung des nämlichen Gegenstandes von den anderen dienen kann. Bei dem oben angeführten Beispiele bleibend, unterscheidet sich jene Eiche durch den ihr eigentümlichen Auswuchs an ihrem Stämme, was vorhin als eigenes Merkmal bezeichnet wurde. Und tatsächlich ist jedes eigene Merkmal für den nämlichen Gegenstand wesentlich, aber die Umkehrung trifft nicht immer zu. Es giebt wesentliche Merkmale, die der betreffende Gegenstand mit den anderen gemeinsam hat. So ist die Absicht zu bessern ein wesentliches Merkmal der Erziehungsstrafe, denn dadurch unterscheidet sich diese von den anderen Strafformen, deren Zweck etwa in der rücksichtslosen Vergeltung der straf-

baren That liegen kann. Und doch ist die Absicht zu bessern ein Merkmal, das auch den übrigen Massregeln der Erziehung und manchen anderen Veranstaltungen eigen ist. Ferner ist für eine gewisse Ausgabe der herbartischen pädagogischen Werke wesentlich, dass sie von Willmann ist, obwohl dasselbe Merkmal auch der Pädagogik von Waitz zukommt. Man sieht aus diesen wenigen Beispielen (vgl. auch diejenigen, die B. Erdmann a. a. O. S. 125 aufführt), dass die wesentlichen Merkmale als solche nur im Vergleiche des nämlichen Gegenstandes mit den anderen gleicher Art aufgefasst werden können.

6. Es giebt Gegenstände, die sich lediglich durch ihre konstanten Merkmale auszeichnen, z. B. der rechte Winkel, die Atome eines Elements u. s. w. Dennoch hat die Mehrheit der Gegenstände neben den konstanten auch veränderliche Merkmale. Dabei ist jedoch die wichtige Thatsache zu berücksichtigen, dass es „Gegenstände, deren Merkmale ausnahmslos veränderlich wären“ nicht giebt. Andrerseits beobachtet man auch in den Veränderungen eine Regelmässigkeit, die den veränderlichen Merkmalen einen konstanten Charakter verleiht. „Die veränderlichen Merkmale sind.... Modifikationen der konstanten,“ oder wie sich B. Erdmann (a. a. O. S. 120) paradox ausdrücken will, „die konstanten Merkmale sind es... eigentlich.... die sich verändern.“ Mit anderen Worten: es giebt Veränderungen, die sich konstant wiederholen, z. B. Ebbe und Fluth am Meere, die vier Jahreszeiten etc.

Was den Wert der Merkmale dieser Art für die Bestimmung eines Einzelgegenstandes anbelangt, so haben jedenfalls die konstanten Merkmale den Vorzug vor den veränderlichen. Doch ist auch hier die Hauptsache, dass das Merkmal entweder dem räumlichen Gegenstande eigen oder für ihn sonst wesentlich ist, dann wird es für ihn charakteristisch, wenn es auch veränderlich ist. Als Beispiele dafür können wir den Farbenwechsel eines Kephalopoden, das Klima eines bestimmten Landesgebietes etc. anführen.

7. Das bisher Betrachtete ergab erstlich: dass ein Einzelgegenstand vorwiegend durch seine wesentlichen Merkmale bestimmt wird und zweitens, dass diese erst im Vergleiche des Gegenstandes mit anderen gleichartigen Gegenständen eine wesentliche Bedeutung erhalten. Es ist dabei noch zu beachten, dass bei einem solchen Vergleiche nicht jedes Merkmal, das in einem anderen Gegenstande nicht vorhanden ist, als wesentlich erscheinen muss. Einem Thüringer, der die Rhön durchwandert, wird vor allem die Staublosigkeit der Wege auffallen. Der basaltische Boden ist wesentlich für dieses Gebirge, wenn es mit andren Gebirgsgebieten verglichen wird, deren Boden anders beschaffen ist, z. B. mit Thüringen. Nun ist es eine Thatsache, dass zwischen der Rhön einer- und vielen anderen Landesgebieten andererseits auch zahlreiche andere unterscheidbare Merkmale vorhanden sind, die doch als unwesentlich gelten; z. B. in der Rhön wohnt N. N., in Thüringen X. X., oder

dort ist die kleine Ortschaft A., hier B. etc. Nach solchem Sachverhalte bietet sich die Frage dar, welche von den unterscheidbaren Merkmalen eines Gegenstandes man als wesentliche betrachten kann. Ein Einblick in die angeführten Beispiele mag die Lösung des Problems erleichtern. Vergleicheu wir ein Merkmal des nämlichen Gegenstandes, in diesem Falle der Rhön, mit den anderen Merkmalen desselben Gegenstandes, so werden wir finden, dass nicht alle gleichen Wert haben. Dass in der Rhön die Ortschaft A. ist, kann für die Bewohner derselben und für andere Juteressenten von Bedeutung sein. Doch können wir uns die Rhön auch ohne diese Ortschaft vorstellen, ohne dass unsere Vorstellung dadurch eine falsche wird. Dagegen, sobald die Rhön (im Ganzen genommen) einmal richtig erkannt ist, dann wird man sie sich immer als ein basaltisches Gebirge vorstellen Ähnlich verhält es sich auch mit den gewöhnlichsten Beispielen des täglichen Lebens. So erkenne ich meine Tintenflasche, inmitten der vielen anderen gleichartigen Tintenflaschen im Auditorium, an einem bestimmten Flecke wieder, der an der Etikette vorhanden ist. Ganz gewiss sind auch viele andere Unterschiedsmerkmale zwischen der meinen und den fremden Tintenflaschen möglich, aber mir fällt nur jenes auf. Wir sehen also, dass von den unterscheidbaren Merkmalen diejenigen die wichtigsten sind, die aus irgend welchem Grunde beim Vergleiche nicht bloss mit den Merkmalen der anderen gleich-

artigen Gegenstände, sondern auch mit denjenigen des eigenen Gegenstandes, besonders hervortreten. Wir wollen künftighin solche Merkmale als *hervorragende* bezeichnen.

8. Dieselben sind insoweit von Bedeutung, als man von den zahlreichen anderen Merkmalen, aus welchen ein Gegenstand besteht, sie allein für die Auffassung des Gegenstandes nötig hat. Selbstverständlich ragen gewöhnlich bei einem Gegenstande mehrere Merkmale hervor, und erst in ihrer Gesamtheit machen sie die Eigentümlichkeit des Gegenstandes aus. Bei der Fülle von Erscheinungen, die uns die Aussenwelt und die Selbstwahrnehmung bieten, ist es weder möglich noch notwendig sich aller Merkmale eines Gegenstandes bewusst zu werden. Man begnügt sich mit der Auffassung des Eigentümlichen, d. h. der Gesamtheit der hervorragenden Merkmale. Wird nun der Einzelgegenstand als Jndividuum gefasst, dann bezeichnet man jene Gesamtheit mit einem von Leibnitz eingeführten Ausdrucke, als *Individualität*. (vgl. Eucken, Geschichte der philosophischen Terminologie, S. 102.)

9. Hiermit sind wir bei der Definition des Jndividualitätsbegriffes angelangt. Die Jndividualität besteht sonach in der Gesamtheit der hervorragenden Merkmale eines Jndividuums. Es bleibt jedoch die Frage offen: was unter einem Jndividuum zu verstehen ist. Manche Jndividualitätsforscher haben, wie wir sahen, den Ausdruck wörtlich definiren wollen, wonach das Jndividuum ein „unteilbares Wesen“ wäre. (65. S. 10.)

Dem können wir nicht zustimmen. Individuum ist ein durch die räumlich-zeitliche Beziehung bestimmter Gegenstand, und als solcher kann er geteilt werden. Übrigens kann ein Gegenstand aus mehreren Gegenständen zusammengesetzt sein, z. B. der Garten. Indem ich die verschiedenen Pflanzen, die Beete u. a. in einer Vorstellung zusammenfasse, erscheint mir die Vielheit als ein einheitliches Ganze. Nicht also die Unteilbarkeit, sondern die Ungeteiltheit ist das wesentliche Merkmal des Individualbegriffs. Das wird uns aus folgender Betrachtung noch deutlicher werden.

10. Man unterscheidet die organischen und unorganischen Individuen. Die ersteren sind es, die für die obige Behauptung einen Nachweis erbringen. Denn es giebt organische Individuen, die in vollständige nur kleinere Individuen geteilt werden können, z. B. Hydra. (*Verworn*, Allg. Physiol. 2. Aufl. S. 59.) Und dazu kommt, dass es außer einzelnen von einander getrennten Organismen auch zusammengehörige Gruppen giebt, die alle zusammen eine Einheit bilden, z. B. ein Ameisenhaufen, ein Bienenstock etc. Es sind Individuen eines höheren Grades. Nach alledem kann man sich fragen, ob auch jeder beliebige Teil eines Individuums als ein niederrangiges Individuum angesehen werden darf. Diese Frage kann, wenigstens in Bezug auf das organische Individuum nicht unbedingt bejaht werden. Ein organisches Individuum ist „eine einheitliche Masse der lebendigen Substanz.“

Es kommt hier also neben dem Prinzip der Einheit oder Ungeteiltheit auch dasjenige der Selbsterhaltungsfähigkeit in Betracht. Von diesem Standpunkte aus wird in der Physiologie die Zelle als der niedrigste Jndividualgrad aufgefasst, dann folgen das Organ, die Person und die höchste Stufe bildet der Staat oder die Kolonie (vgl. *Verworn*, a. a. O., S. 60 und 61 ff.)

11. Soviel über das organische Jndividuum überhaupt. Beschränken wir unsere Betrachtung auf das menschliche Wesen an sich, so können wir den Einzelmenschen als die niedrigste, die Menschheit als die höchste Jndividualstufe ansehen. Dazwischen würden die Menschenrassen, die grösseren und kleineren Völkergruppen, die einzelnen Stämme, die grösseren Familien etc. liegen. Es wird wohl unseren Zwecken dienlich sein, alle diese höheren Jndividualstufen zum Unterschied von einzelnen Jndividuen als Gesamtindividuen zu bezeichnen, und dementsprechend auch die Jndividualitäten in die Einzelindividualitäten oder Jndividualitäten kurzweg und Gesamtindividualitäten zu scheiden. Für uns kommt eigentlich nur der Einzelmensch in Betracht und unsere Untersuchung soll sich demnach auf die Jndividualitäten im engeren Sinne des Wortes beschränken.

12. Beim Werden des Einzelmenschen kann man am deutlichsten sehen, wie sich durch die Entwicklung aus den gemeinsamen Merkmalen die eigenen modifizieren. Im ersten Anfange der Entwicklung sind die Merkmale des Einzelmenschen

schen mit denen der niedrigsten Tierart gemeinsam, später mit denen der höheren Tiere, dann mit der Menschenart überhaupt, und endlich haben wir den Einzelmenschen, der sich gleich nach der Geburt von den andern seiner Art und seines Alters doch weniger unterscheidet, als auf einer höheren Stufe der Entwicklung. In der nachgeburtlichen Entwicklung des menschlichen Organismus ist noch ein anderes Moment wichtig. Einige Merkmale wie die Farbe der Augen, die Form der einzelnen Körperteile, das gegenseitige Verhältniss derselben etc. bewahren sich durch das ganze Leben des Individuums hindurch und können insoweit als konstante gelten. Aber nicht bloss das. An solchen Merkmalen erkennen wir die Individuen wieder, sie sind also auch wesentlich für dieselben. Da sie die leibliche Seite des menschlichen Individuums bestimmen, heissen sie in ihrer Gesamtheit *die leibliche Individualität*.

13. Hieraus folgt, dass sich bei der leiblichen Individualität zwei Momente bestimmend verhalten. Erstlich die Beständigkeit gewisser Merkmale, zweitens die Möglichkeit an denselben das Individuum wiederzuerkennen. Damit hängt zusammen ein Drittes. Wir wissen nämlich, dass mit solchen Merkmalen das Individuum auf die Welt kommt. Man könnte also annehmen, dass auch die Angeborenheit der Merkmale ein Bestimmungsgrund für die leibliche Individualität sei. Dennoch würde eine solche Annahme nicht immer stichhaltig genug sein. Die ursprünglichen Merk-

male spielen hier keine wesentliche Rolle. Es kommt vor, dass manches Merkmal erst im Lauf des nachgeburtlichen Lebens entsteht, und sich durch seine Hervorragigkeit und Beständigkeit für das Jndividuum charakteristisch macht. Die blind oder taubgewordenen, die Buckligen etc. sind Belege dafür. Erst für den Gegenstand unserer nächsten Betrachtung, für die Bestimmtheit der geistigen Jndividualität, gewinnt die Angebo-renheit der leiblichen Merkmale an Bedeutung.

14. Prüft man nämlich, was die geistige Seite der menschlichen Jndividualität bestimmt, so wird man zuerst finden, dass sie zu der leib-lichen in Abhängigkeit steht. Eine besondere Rolle spielen hier die Nerven, die bei der Be-stimmung der leiblichen Jndividualität kaum in betracht kommen. Erst aus des Art der geisti-gen Äusserungen eines Jndividuum schliesst man auf die Beschaffenheit seiner Nerven. Es ist ein Verhältnis, das nach den Ergebnissen der psychiatrischen und physiologisch-psychologi-schen Untersuchungen keinen Zweifel mehr zu-lässt. Durch Vivisectionen an Thieren, sowie durch Sektionen an verstorbenen Geisteskranken bestätigt sich immer mehr die schon *Galen* be-kannte Thatsache, dass die Beschädigungen ge-wisser Teile des Gehirns der Regel nach die Störung oder Einstellung bestimmter geistiger Erscheinungen zur Folge haben. Genug, man ist auf Grund solcher unumstößlicher Thatsachen berechtigt anzunehmen, dass die Thätigkeit des Geistes durch die Beschaffenheit der Nervenor-

gane bedingt ist. Da nun die Bedingung angeboren wird, so nennt man auch das Bedingte, d. h. diejenigen psychischen Erscheinungen, die von dem angeborenen Organismus in erster Linie abhängig sind, *angeborene Anlagen*. Von ihr unterscheidet man die erworbene Anlage, d. h. solche Bestandteile des individuellen Geistes, die erst im Laufe der individuellen Entwicklung durch Einwirkungen der Aussenwelt entstehen und durch ihre Hervorragenheit das Jndividuum charakteristisch machen.

15. Wir teilen die Ansicht nicht, dass in der Jndividualitätsforschung von der Frage nach dem Ursprunge der Bestandteile der Jndividualität gänzlich abgesehen werden soll. Alles was geeignet ist, die Auffassung der individuellen Eigenschaften klar zu machen, gehört, unseres Erachtens, in den Bereich der Jndividualitätsfrage. Andererseits halten wir eine unbedingte Scheidung der Jndividualität in die angeborene und erworbene für wenig zweckmässig. Darauf wird später zurückzukommen sein; einstweilen sei die hergebrachte Einteilung beibehalten und einiges über die beiden Annahmen bemerkt. Schon im geschichtlichen Überblicke sahen wir, was nicht alles für angeboren beziehentlich vererbt gehalten wurde. Hier ist noch hinzuzufügen, dass der Einwurf *Beneke's* gegen die Ansicht, wonach der angeborenen Anlage alles zugewiesen würde, was nicht auf andere Weise zu erklären wäre, auch auf manche neueren Vererbungsforscher angewandt werden kann. So glaubte selbst ein

Preyer (212, S. V.) „dass die geistigen Grundfunktionen... nicht erst nach der Geburt neu entstehen,“ denn „wären sie vor derselben schlechterdings gar nicht vorhanden, dann wäre unerfindlich, woher und wann sie kommen.“ Ferner: „Die Tafel ist schon vor der Geburt beschrieben mit vielen unleserlichen, auch unkenntlichen und unsichtbaren Zeichen, den Spuren der Inschriften unzähliger sinnlicher Eindrücke längst vergangener Generationen.“ (ib. S. VI. f.) Wie weit diese Ansicht, die auch manche andere Naturforscher vertreten, haltbar sein könnte, werden wir später sehen. Hier möchten wir nur Beneke's Bestreben, die angeborene Anlage vom pädagogischen Standpunkte aus auf das richtige Mass zurückzuführen, anerkennen; aber dass er in seiner Ausführung zu weit ging und somit in eine andere Einseitigkeit geriet, lässt sich nicht bestreiten. Wie die anderen die angeborene Anlage, so überschätzt er die Macht der Erziehung und der anderen äusseren Einwirkungen, wenn er glaubte durch den Einfluss dieser Faktoren sogar die geistigen Unterschiede der Zwillinge hinreichend erklären zu können. Man mag auf den ersten Blick den Eindruck haben, verschiedene Kinder unterscheiden sich gleich nach ihrer Geburt hinsichtlich ihrer geistigen Fähigkeiten nicht von einander; aber durch genauere Beobachtung der Neugeborenen ist festgestellt worden, dass der Unterschied doch besteht. Abgesehen von den seltenen Fällen, wie solche es sind, wo zusammen-

aufgewachsene Zwillinge verschiedene Temperamente aufweisen (124, S. 480; 186, S. 174.), findet man bei normalen Kindern hinreichende Beweise für ursprüngliche Verschiedenheiten. Das zeigt sich bei der ersten, gleich nach der Geburt gegebenen Gelegenheit, wo die kleinen Kinder etwas zu lernen haben, nämlich beim Saugen. Manche Kinder erlernen es sehr schnell, es giebt aber auch solche, die es nie ordentlich fertig bringen. (154, S. 47.) Auch folgendes Beispiel spricht gegen *Beneke*. Trotz der früh angefangenen Übung in der Handgeschicklichkeit, zeigte sich das ältere Kind Darwins in dieser Beziehung viel ungeschickter und unsicherer als seine jüngere Schwester, der aber diese Fertigkeit angeboren sein sollte. (53, S. 369.) Daher sagt *Darwin* ausdrücklich: „Nach dem, was ich an meinen eigenen Kindern gesehen, bin ich gewiss, dass die Zeit der Entwicklung der einzelnen Fähigkeiten bei verschiedenen Kindern verschieden ist.“ (ib. S. 367.) Die verschiedenen Resultate der Erziehung konnte *Darwin* auch an sich im Vergleiche mit seinem Bruder beobachten. (124, S. 480.) Wie kann man nun die geistigen Verschiedenheiten anders erklären, als durch die Verschiedenheit der augeborenen physiologischen Grundlage.

16. Im Anschluss an das eben Erörterte ist daran zu erinnern, dass die physiologische Beschaffenheit der Nervenorgane, nicht bloss durch die vererbte Anlage, sondern auch durch die Einflüsse der Umgebung im Leben des Individuum

bedingt wird. Die physiologische Psychologie lehrt uns, dass jedes geistige Erlebnis eine materielle Spur in der Hirnrinde hinterlässt, die als Disposition zum Wiederbewusstwerden des Erlebten bezeichnet wird. Dazu kommt die physiologische Thatsache, dass diejenigen Nervenbahnen, die öfter gebraucht werden, desto geschliffener d. h. geübter und leistungsfähiger werden. Das bestätigt sich durch tägliche Erfahrung. Jeder ist in dem Gebiete gewandter, in welchem er sich mehr eingelebt hat. Ferner ist bekannt, dass diejenigen Individuen, die aus irgend welchem Grunde sehr früh selbstständig für ihr Dasein sorgen müssen, sich im Leben viel geschickter und gescheiter benehmen, als die anderen, die ihre Kindheit sorglos verlebten. Durch den gleichen Grund wird es erklärliech, wie die in ihrer Erziehung und Bildung vernachlässigten Kinder im Vergleich mit den gut erzogenen und geschulten Kindern einen Defekt in ihrer geistigen Führung zeigen. Solche Beispiele bezeugen, dass die geistige Tätigkeit des Individuum nicht allein auf der angeborenen Anlage beruhen kann.

17. *Herbart* betrachtete die geistige Tätigkeit bekanntlich als den wesentlichen Bestandteil der geistigen Individualität. Diese entsteht eben dort, wo sich die Tätigkeit des Geistes am ausdrücklichsten zu äussern pflegt, nämlich in der Phantasie des Kindes. Dennoch hat Herbart auch den Inhalt des individuellen Geistes als den zweiten Bestandteil der geistigen Indi-

vidualität angesehen. Wir sahen ferner, wie manche Jndividualitätsforscher auf diesen Teil der Jndividualität zu grossen Wert legten, ohne immer dass Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden, wie dagegen die anderen (*Waitz, Brentano, Okanowitsch*) allen Bewusstseinsinhalt als Aussenwelt oder Nichtich betrachteten. Die letztere Ansicht bedarf einer Prüfung. Da sie am klarsten bei *Dr. Okanowitsch* vertreten ist, so werden wir unsere Bemerkungen an seine Darstellung anschliessen.

18. Nach ihm sind die Merkmale der Jndividualität lediglich in der geistigen Thätigkeit zu suchen. Dass die geistige Thätigkeit bei der Bestimmung des Jndividuumms die wesentlichste Rolle spielt, ist ohne weiteres zuzugeben. Auf die Art der geistigen Thätigkeit beziehen sich ja auch wohl die Bezeichnungen, durch welche der gewöhnliche Sprachgebrauch die Jndividualitäten unterscheidet, z. B. in klare, langsame, etc. Köpfe. Ferner denkt man bei solchen Ausdrücken wie Begabung, Beschränktheit u. s. w. nie an den Bildungserwerb, sondern stets an die Art und Weise des geistigen Geschehens bei dem charakterisierten Jndividuum. An solchen Merkmalen erkennt man das Jndividuum wieder und sie lassen sich nicht beliebig ändern. Einen Menschen, der durch schwere Auffassung, schwaches Gedächtnis etc. als unbegabt bezeichnet wird, kann man unter keinen Umständen begabt machen. Nur dadurch ist es zu erklären, dass unter analphabeten Bauern oft

kluge Männer zu finden sind, wogegen selbst die höheren Schulgattungen nicht selten beschränkte Jünglinge unter ihre Schüler zählen müssen. Doch alles in Betracht gezogen, können wir die Ansicht, die Dr. Okanowitsch vertritt, nicht ganz teilen. Die geistige Thätigkeit mag noch so wichtig sein für die Charakteristik des Jndividuumms, sie kann trotzdem nicht den einzigen Bestand der geistigen Jndividualität bilden.

19. Wenn Jemand als ein Jndividuum, das scharf empfindet, leicht wiedererkennt, treu reproduziert, stark fühlt, sich schnell entschliesst etc. charakterisiert wird, so fragt sich zuerst, ob damit ein genaueres Bild dieses Jndividuumms gegeben ist? Und dann, ob sich die angeführten Thätigkeiten in allen Sachgebieten annähernd gleich zeigen würden? Die Erfahrung liefert tagtäglich Beispiele, die geeignet sind, die letzte Frage entschieden zu verneinen, womit dann auch die erste beantwortet ist. Wer sich in einer Sachosphäre längere Zeit beschäftigt hat oder aus anderen Gründen für dieselbe ein grösseres Interesse hegt, der wird in dem Gebiete schärf er empfinden, leichter wiedererkennen, genauer reproduzieren, sich schneller entschliessn etc. als in einem anderen Gebiete. Ein Botaniker z. B. wird eine schärfere Empfindlichkeit innerhalb der Pflanzenwelt bekunden, eine geringere für Mineralien und ganz umgekehrt ein Mineraloge. Man mussss ferner bedenken, wie abhängig die Art und Weise der Apperception ist von der Beschaffenheit der früheren Erlebnisse

und wie grossen Einfluss diese auf die Beschaffenheit der Gefühle und der Willensakte ausüben. Überall stösst man auf die Thatsache, dass in verschiedenen Gebieten die geistige Thätigkeit verschieden sein kann. Demzufolge kann sie nicht als der einzige Bestand der geistigen Individualität angesehen werden.

20. Gegen die Aufnahme des Bewustseinsinhalts in den Jndividualitätsbegriff ist eingewandt worden, dass er nicht allein aus dem Jndividuum hervorgehe, sondern auch durch die Umgebung bedingt werde, das er deshalb als Nichtich nicht die Charakteristik des Jeh sein könue. Die Thätigkeit des individuellen Geistes für Jeh, seinen Jnhalt für Nichtich zu halten, scheint uns eben-sowenig richtig zu sein, als wenn man eine Eigenschaft der Empfindung als Empfindung, die anderen dagegen als Nichtempfindung bezeichnen woltte. In beiden Fällen hört mit dem Streichen einer Eigenschaft der ganze Gegenstand auf. (*Külpe*, Grundr. d. Psych. 1893 S. 30.) Man kann sich nämlich weder die Thätigkeit ohne Jnhalt, noch diesen ohne jene, noch das geistige Jndividuum ohne beide bestehend denken. Tiefer in diese Frage einzugehen und sie etwa metaphysisch zu lösen versuchen, würde hier nicht von Nutzen sein. Wie *Höffding* sagte, die innere Einheit wird ein ewiges Rätsel bleiben. Wir müssen uns also auf das empirisch Gegebene beschränken. Die für die Bestimmung des Jndividualbegriffs notwendige Einheitlichkeit oder Ungeteiltheit ist für das menschliche Jndividuum in der räumlich zeit-

lichen Umgrenzung seines Leibes gegeben. Von einem anderen Träger des individuellen Geistes wissen wir aus der Erfahrung nichts. Das empirische Jch können wir sonach als den Jnbegriff alles dessen fassen, was innerhalb der oben erwähnten Umgrenzung enthalten ist. Der Tisch auf dem ich schreibe, die Lampe und das Tintenfass auf dem Tische und alles andere, was mich umgibt, gehört zu dem Nichtich; aber dabei setze ich immer voraus, dass diese Gegenstände an sich bestehen, unabhängig von meiner Erfahrung. Sobald sie jedoch von mir erfahren werden und in meinem Bewusstsein als Vorstellungen oder Erinnerungsbilder vorhanden sind, dann sind sie, um mit *Gugler* (102, S. 2.) zu reden. Teile meines Jch geworden. Nur in dem Sinne ist die Scheidung der Jnnen- und Aussenwelt, des Jch und Nichtich aufzufassen, wenn man den Boden der empirischen Psychologie nicht verlassen will.

21. Wie wenig es richtig wäre, die Erlebnisse des individuellen Geistes aus dem Begriffe der Jndividualität auszuscheiden, kann wohl auch aus den folgenden Thatsachen geschlossen werden. Wenn man sich nach seinem Jch fragt, dann treten, der Regel nach, eine Reihe von erlebten Vorstellungen im Bewusstsein hervor. An die Vorstellung des eigenen Leibes, die in einem solchen Falle gewöhnlich zuerst hervorgerufen wird, reihen sich die weiteren Erlebnisse des ihm innewohnenden Geistes. Ja, an diesen Erlebnissen erkennt sich das Jndividuum wieder.

Sie spiegeln sich in allen seinen Thaten und geistigen Erzeugnissen ab. Auch hat man diese Seite des menschlichen Jndividuumms meistenteils im Auge, wenn in der Kunst, Wissenschaft, Religion, Moral etc. von der Bedeutung und dem Rechte der Jndividualität die Rede ist. Ferner darf man nicht übersehen, dass eine Person nur solange als dasselbe geistige Jndividuum gilt, als sie sich ihrer wichtigsten Erlebnisse bewusst ist oder sein kann. Mit dem Wegdenken der erlebten Bewusstseinsinhalte eines Jndividuumms, ist auch das Ich desselben gestrichen. Die Geisteskrankheiten gewähren ausreichende Belege dafür. Sagt man doch auch vom geistig gesunden Menschen, wenn er sich im Affektzustande befindet, er sei *ausser sich* selbst geraten, weil in einem solchen Momente die früheren Erlebnisse gehemmt werden. Aus allen diesen Überlegungen geht hervor, dass auch der Jnhalt des Geistes zu den Bestandteilen der geistigen Jndividualität gerechnet werden muss.

22. Aus unserer Auffassuug des Jndividualitätsbegriffs ergiebt sich leicht, dass wir nicht den Jnhalt als den einzigen Bestandteil der Jndividualität ansehen wollen. Demnach können wir ohne weiteres der Behauptung zustimmen, dass zwei Knaben, die einen gleichen Vorstellungsschatz besässen, nicht gleiche Jndividualitäten darzustellen brauchen, indem ihre geistige Thätigkeit verschieden sein könne. Aber mit gleichem Rechte darf man auch das Umgekehrte gelten lassen. Denn zwei Personen, die hinsicht-

lich ihrer geistigen Thätigkeit in allem gleich wären, müssten sich von einander unterscheiden, wenn ihr vorherrschender Bewusstseinsinhalt verschieden wäre. Beides also, die Thätigkeit und der Jnhalt des Geistes, muss bei der Betrachtung der Jndividualität berücksichtigt werden. Übrigens ist zuzugeben, dass dabei die Thätigkeit in den meisten Fällen wichtiger ist, als der Jnhalt. Dr. Okanowitsch gebührt jedenfalls der Verdienst, auf diesen Unterschied zuerst mit Nachdruck hingewiesen zu haben.

23. Es erübrigt noch einen Einwand zu erwägen. Der Jnhalt, wurde gesagt, könne deswegen nicht als Bestandteil der Jndividualität angesehen werden, weil er in fortwährender Veränderung begriffen sei, während die Jndividualität eine kontinuirliche Grösse sein solle. Dagegen ist zu bemerken, dass nur vorherrschende Erlebnisse des individuellen Geistes für Bestandteile der Jndividualität angesehen werden. In diesem Sinne die Sache auffassend behaupten wir, dass auch der Jnhalt ziemlich die gleiche Bedeutung für die Bestimmung des Jndividuum habt haben kann, wie die geistige Thätigkeit. Wenigstens steht soviel fest, dass sich die vorherrschenden Erlebnisse nicht nach Belieben ändern lassen. Sie beruhen auf der schon erwähnten physiologisch-psychologischen Thatssache, dass von der Stärke des Eindrucks und der Häufigkeit der Erlebnisse die Leistungsfähigkeit der betreffenden Nervenbahnen abhängt. Dem-

zufolge erlangen gewisse Erlebnisse die Herrschaft über die anderen und treffen öfter als diese in's Bewusstsein zurück. Nach diesem Thatbestande darf man weder den Jnhalt, in dem angegebenen Sinne unterschätzen, noch die Thätigkeit des Geistes überschätzen. Denn abgesehen davon, dass die beiden, wie schon angedeutet wurde, ohne einander nicht bestehen können; so ist hier noch daran zu erinnern, dass die Fälle nicht selten sind, wo auch die geistige Thätigkeit im Laufe der Zeit wesentlich geändert werden kann, wie auch anderseits angenommen werden darf, dass sich die Änderung der vorherrschenden Erlebnisse ebenfalls nicht ohne allmäßige Übergänge vollzieht.

24. Die erworbene Anlage, d. h. die inhaltliche Bestimmtheit der Jndividualität auf die Erlebnisse zu beschränken die sich in der ersten Kindheit abspielen, halten wir für eine zu enge Auffassung dieses Begriffes. Richtig daran ist, dass die Seele in der Zeit am empfänglichsten ist und ausserdem infolge häufiger Wiederholungen die Erlebnisse so starken Eindrück hinterlassen, dass sie sich nicht selten im ganzen Leben des Jndividuum s geltend machen. Hierzu sind zu rechnen: die Vorstellung des eigenen Leibes, die Beziehungen zu den Eltern und den Verwandten, zu dem Zimmer und dem Hause, zu der Hausumgebung und dem Orte u. s. w. Darauf gründet sich ohne Frage, der ganze weitere Bau des Geistes. Aber daraus folgt noch nicht, dass der „individuelle Kreis“ nur in sol-

chen Vorstellungen bestehen soll. Es kommt eigentlich nur darauf an, dass die Erlebnisse einen starken Eindruck auf die Seele gemacht haben; in welcher Zeit das geschieht, ist von untergeordneter Bedeutung. Wenn ein Schulknabe einen Krieg erlebt und die verwundeten Soldaten aus eigener Anschauung kennen lernt, dann können sich die dabei entstandenen Vorstellungen mehr als alle früher erlebten geltend machen. Oder wenn ein Studierender nach den mühevollen Gymnasialjahren die Gelegenheit bekommt in einer kleinen Universitätsstadt die Freiheit des akademischen Lebens zu geniessen, dann werden die Erinnerungen aus dieser Zeit sein ganzes Leben währen. Ferner ist nicht zu vergessen, dass in älteren Jugendjahren die Eindrücke stärker sein können als in der ersten Kindheit. Das haben die alten Türken im Auge gehabt, als sie zu dem Zwecke der Vertürkung nur diejenigen christlichen Kinder suchten, die unter 7 Jahre alt waren. Sie wussten, mit anderen Worten, dass die erworbene Seite der Individualität in der Zeit viel leichter umzuändern ist, als in einer späteren.

25. Das bisher Betrachtete zusammengenommen ergiebt dass die geistige Individualität, welche für die Erziehung vorwiegend in Betracht kommt, als Jnbegriff aller Merkmale eines Individuums zu fassen ist, die in Hinsicht auf seine geistige Thätigkeit einer- und seinen geistigen Besitz andererseits im Vergleich mit den anderen Individuen als hervorragend erscheinen

und somit das Jndividuum charakteristisch machen. Was die Ursprünglichkeit dieser Merkmale überhaupt anbelangt, so können wir nur soviel sagen, dass sie bloss für die Erklärung und Feststellung gewisser Merkmale der Jndividualität von Bedeutung sein kann, was wir aber an dieser Stelle nicht zu erörtern brauchen. Hier möchten wir die Bedenken gegen die übliche Scheidung der Jndividualität in die angeborene und erworbene wiederholen. Erstlich ist die Notwendigkeit einer solchen Einteilung nicht einzusehen. Denn ist die Jndividualität eines Kindes nach den von uns vertretenen Bestimmungsgründen, d. h. nach der Thätigkeit und dem Jnhalte des Geistes, festgestellt worden, dann ist es für die Erziehungsarbeit unwesentlich, ob die einzelnen Züge dieser Jndividualität angeboren oder erworben sind. Jene Unterscheidung könnte einzig für die Behandlung der Jndividualität Bedeutung haben, indem etwa gegen die angeborenen Fehler stärkere Massregeln in Anwendung kommen müssten. Aber hier steckt eben die Gefahr. Es giebt nämlich Behauptungen, die weder notwendige Wahrheiten darstellen, noch empirisch nachweisbar sind, und infolgedessen immer auch die Gegenbehauptungen zulassen. Hierher gehören manche Fragen aus dem Gebiete der Vererbungsforschung. So wird man nicht im Stande sein, mit unerschütterlichen Gründen nachzuweisen, dass z. B. die musikalische Begabung in der Familie Bach durch Ver-

erbung, oder durch die Art der Erziehung und die Macht der Umgebung erhalten wurde. Daher erklärt sich die Uneinigkeit hinsichtlich der Frage nach der Vererbung der erworbenen Eigenschaften unter den Vererbungsforschern (z. B. *Haeckel* — *Weismann*). Und wenn sich die Sache so verhält, dann lässt sich ermessen, wie leicht der Erzieher in falsche Deutungen verfallen kann und wie wenig korrekt dann seine Behandlung sein würde.

26. Noch bedenklicher kann die Deutung der angeborenen Anlage von einem anderen Gesichtspunkte aus ausfallen. Man pflegt nicht immer die Begriffe der Vererbung und der Angeborenheit auseinanderzuhalten. Es ist richtig, dass alles Vererbte zu gleicher Zeit auch angeboren ist, aber ganz anders verhält es sich bei der Umkehrung. Angeboren können nämlich auch diejenigen Eigenschaften sein, die bei den Vorfahren nicht vorhanden waren, also erst im Laufe der vorgeburtlichen individuellen Entwicklung entstanden sind. Nur in dieser, im engeren Sinne des Wortes gebrauchten Angeborenheit, können die eigenen Merkmale des Individuums gesucht werden. Die vererbten Eigenschaften sind dagegen als gemeinsame Merkmale zu betrachten, indem sie dem Individuum und seinen Vorfahren gemeinsam zukommen. Sie können nur für eine Gesamtindividualität (Familie, Nation etc.) als eigene Merkmale gelten, aber nicht für die Einzelindividualität. Hieraus entspringt die Notwendigkeit, bei der Feststellung der angeborenen

Anlage in der Einzelindividualität nachzuweisen, ob die Angeborenheit tatsächlich individuell oder bloss vererbt ist. Dass eine solche Forschung schwer ausführbar ist, bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung. Und wozu sie eigentlich dienen sollte, wenn, wie wir bald sehen werden, die Ermittlung der Individualität, insoweit diese überhaupt ermittelbar ist, auch auf andere mehr fruchtbare Weise geschehen kann, ist nicht recht einzusehen.

27. Bevor wir zur Betrachtung über die Ermittlung der Individualität übergehen, sei hier noch die Erwähnung der leiblichen Individualität gestattet. Sie geht zwar die Erziehung weniger an; aber trotzdem darf sie nicht ganz und gar ausser Betracht gelassen werden. Erstlich, weil die Erziehung in einem Teile ihrer Arbeit, in der Führung, auch den Leib berücksichtigen muss (vergl. 223, S. 138.), zweitens aber muss man mit ihr desshalb rechnen, weil gewisse Merkmale der geistigen Individualität von der leiblichen abhängig sind. Abgesehen von dem Einflusse der nervösen Organe, wissen wir aus der Erfahrung, wie eng die geistige Leistungsfähigkeit mit dem körperlichen Befinden überhaupt zusammen hängt. Nur dadurch lässt sich begreifen, wie manche Kinder, die im Anfange ihres Lebens (bezw. Schullebens) als minderwertig gelten, später sich als gute Schüler erweisen. Noch ein wichtiger Grund für die Betrachtung der Leiblichkeit bei der Bestimmung der Individualität des Zöglings liegt in dem

Umstände, dass sowohl der geistige Besitz als das innere Thun von der Beschaffenheit der Sinnesorgane abhängt. Kurz, der Erzieher muss den ganzen Zögling im Auge haben bei der Feststellung seiner Jndividualität.

II. Die Ermittelung der Jndividualität

„Man muss die Menschen kennen, wenn man sie lenken will.“ (Wundt, Logik, II. 2 S. 928).

1. Den Zögling kennen zu lernen, ist, wie aus dem geschichtlichen Teile der Untersuchung zu ersehen war, eine der ältesten Forderungen aller pädagogischen Richtungen. Sie ist übrigens so selbstverständlich, dass man besondere Worte darüber zu verwenden kaum nötig hat. Andererseits aber fällt die Thatsache auf, dass keiner Forderung so wenig Genüge geleistet wurde als eben dieser. Die Schwierigkeiten, die in dieser Hinsicht für die Massenerziehung vorhanden sind, lassen sich leicht begreifen. Das Zusammensein mehrerer Jndividuen bringt es schon mit sich, dass jedem Einzelnen wenig Aufmerksamkeit gewidmet sein kann. Zweitens aber kann hier der Erzieher seine Zöglinge nur eine bestimmte Zeit vor sich haben, und zwar in der Zeit, wo sie sich nicht so geben können, wie sie sind, sondern wo sie vorgeschriebene Bahnen gehen müssen, nämlich in der Unterrichtszeit. Die freien Stunden sind für diese Zwecke ver-

schwindend gering, wenn es sich auch nur um einen Einzelnen handelte, geschweige bei einer Vielheit von Zöglingen. Etwas besser scheint es in der Anstaltserziehung zu sein. Aber, wie schon in der Einleitung angedeutet wurde, bleibt die Schwierigkeit auch hier in dem Umstände bestehen, dass der Erzieher seine Zöglinge in einer Zeitperiode bekommt, wo sie einen ihm unbekannten geistigen Vorrat besitzen, welcher das Verständniss der weiteren geistigen Entwicklung bedingt. Um diesen Schwierigkeiten überhaupt, vorzüglich der letzteren zu steuern, hat man, besonders in der neuesten Zeit, den Lehrern vorgeschlagen, den Verkehr mit den Eltern anzubahnen, und von diesen die Aufschlüsse für die Ermittlung der kindlichen Individualität zu suchen. Wir werden auf diese Sache später zurückkommen müssen. Hier möchten wir nur vor der Überschätzung dieses Mittels warnen, und wollen das im Folgenden zu begründen versuchen.

2. Es sei zuzugeben, dass die Eltern, besonders die Mutter, ihr Kind besser als irgend jemand anders kennen werden. Es hat sich doch vor ihren Augen entwickelt, sie haben wohl von fast allen seinen Erlebnissen Notiz genommen, sie verstehen seine Gefühle und Wallungen, die natürliche Liebe zu ihrem Kinde hat sie zur stetigen Beobachtung seiner Natur angewiesen. Aber eben in diesem letzten Umstande liegt der Knotenpunkt. Die Liebe macht, dass die elterliche Beurteilung der Fähigkeiten, der Gesinnun-

gen und Handlungen des Kindes immer subjektiv ausfällt. Ist es doch eine alte Thatsache, dass der Mensch am schwersten sich selbst kennen lernt. Eine Ausnahme findet selten statt. Aber abgesehen davon, können die Eltern auch aus einem anderen Grunde kein sicheres Urteil über ihr Kind abgeben. Es fehlt ihnen an einem zuverlässlichen Massstabe bei der Beobachtung des Kindes, sowie bei der Aussage über das Beobachtete. Daher kommt es, dass ihre Urteile entweder allzusehr auf das Allgemeine und Unbestimmte hinauslaufen, oder sich auf unwesentliche Zufälligkeiten beschränken. Mit anderen Worten, sie verstehen selten, was für die Erziehung das Wichtigste ist, um ihre Aufmerksamkeit bei dem Beobachten des Kindes darauf zu richten, sondern sie lassen sich dabei durch ihre momentanen Stimmungen leiten. Alles in allem genommen, haben die Erfahrungen der Eltern über ihr Kind an sich keinen besonderen Wert und ihre Beurteilungen des eigenen Kindes dürfen ohne Erfüllung gewisser Bedingungen, die wir im Weiteren auseinandersetzen wollen, nicht für einen grossen Gewinn angesehen werden.

3. Die Eltern können von der Schule angeleitet werden, wie die Kinder zu beobachten sind, aber auch ohne das kann ihre Erfahrung benutzt werden, wenn dem Lehrer nicht die Eigenschaften fehlen, die für die Ermittlung der Individualität erforderlich sind. Er muss selbstverständlich eine hinreichende pädagogische

Vorbildung besitzen, um zu wissen, welche von den Eigentümlichkeiten seines Zöglings die wichtigsten sind in Betreff der Erfüllung der Erziehungsaufgabe. Um die Eigentümlichkeiten aber merken und als solche fassen zu können, muss er vor allem gut mit der Psychologie vertraut sein. Ohne diese Vorbedingung wird er sich in dem — sei es von den Eltern mitgeteilten, sei es von ihm selbst empirisch gesammelten Material verlieren, ohne daraus das Wesentliche herauszufinden und in der Erziehungsarbeit zu verwerten. Er wird dann mit seinen ohne psychologischen Blick verfassten Schülerbildern den konfirmierenden Pfarrer, den Richter und wen nicht noch unterstützen, nur für seine eigene Arbeit wird er davon nichts haben. Denn um die Individualitäten der Schüler kennen zu lernen darf er nicht zufällig vorgekommene Einzelheiten aus ihrem Leben anhäufen, in ein Buch einschreiben, dieses im Archiv für Andere aufbewahren und den Unterricht und die Erziehung dessen ungeachtet ihre alten Wege gehen lassen. Dass man gewöhnlich so mit dieser Arbeit verfährt, werden viele aus ihrer Erfahrung bestätigen können. Man vergisst dabei, dass die Ermittelung der Individualität im Interesse der Schüler, nicht zur Ausfüllung der Individualbücher geschehen soll.

4. Aus dem vorhin Erörterten geht hervor, dass jene Gesichtspunkte bei der Lösung der Lehrerbildungsfrage berücksichtigt werden müssen. Bei dem gegenwärtigen Stande darf man

wenigstens soviel wünschen, dass der Psychologie in den Lehrerseminarien mehr Raum gegönnt wird, als es vielfach heute noch der Fall ist. Sie muss unbedingt eine angesehene Stellung im Lehrplane haben und von einem Fachmann gelehrt werden. Wo die Verhältnisse so ungünstig sind, dass die jungen Seminaristen mit einer mangelhaften oder gar keiner psychologischen Vorbildung entlassen werden müssen, dürfen sich diese damit doch nicht ausreden, sondern sie müssen im Interesse ihres Berufes das Mangelnde durch Selbststudium zu ersetzen suchen. Es ist zuzugeben, dass dies dort schwer möglich wird, wo ein einziger Lehrer wirkt und infolgedessen durch die Schuljahr- und Schülerzahl überbürdet ist. Aber in den grösseren Ortschaften würde nicht bloss dieses Selbststudium der Psychologie möglich sein, sondern man könnte Einrichtungen treffen, aus denen ein gemeinsames Studium der pädagogischen Psychologie heraushachsen könnte. Man könnte z. B. in dazu besonders bestimmten Leseabenden ein gutes psychologisches Werk gemeinschaftlich durcharbeiten und durch die mannigfaltige gegenseitige Erfahrung aus dem Verkehr mit den Kindern beleben. Das wäre, unseres Erachtens, eine ausgezeichnete und erstaunliche Übung in der praktischen pädagogischen Psychologie. Dass in solchen Verhandlungen auch die Individualitäten der Schüler zur Sprache kommen würden, ist selbstverständlich.

5. Die allgemeine Psychologie bildet eine notwendige Grundlage für die Erforschung der

psychologischen Jndividualität überhaupt, aber für die Auffassung der kindlichen Jndividualität genügt sie doch nicht. Sie bezieht sich vorzüglich auf das psychische Leben der Erwachsenen, das von demjenigen der Kinder in mancher Hinsicht abweicht. Wenn man die Eigenschaften des einzelnen Kindes nach dem Massstabe der Psychologie der Erwachsenen beurteilt, so kann es vorkommen, dass irgend ein Merkmal des betreffenden Kindes irrtümlicherweise als sein eigenes betrachtet wird, obwohl dasselbe im Durchschnitt genommen auch den andern Kindern zukommt, also gemeinsam ist. So wird dem Kinde ohne weiteres das sanguinische Temperament oder das Gedächtnisvermögen als ein individueller Zug seines Wesens zugeschrieben, während dagegen dasselbe Jndividuum auf einer höheren Entwicklungsstufe an ganz anderen Eigenschaften zu erkennen ist. Solche Beispiele bietet nicht selten die Erfahrung. Daraus folgt, wie notwendig es für die richtige Beurteilung der kindlichen Jndividualität ist, neben der Psychologie der Erwachsenen auch diejenige des Kindes zu beherrschen. Es sei noch betont, dass diese Bedingung in einer bestimmten Weise erfüllt werden muss, d. h. der Forscher der kindlichen Jndividualität hat sich nicht bloss mit der Kinderpsychologie im allgemeinen vertraut zu machen, sondern er muss vielmehr die Psychologie des Alters genauer kennen lernen, in welchem sich das beobachtete Kind befindet.

6. Neben alledem kommt noch folgendes in Betracht. Unserer Auffassung des Jndividualitätsbegriffes gemäss müssen die Merkmale eines Jndividuum, um unter ihnen die hervorragenden zu finden, mit einander oder mit den Merkmalen der anderen Jndividuen verglichen werden. Bei wenigen Jndividuen tritt die Eigentümlichkeit von selbst hervor. In der Mehrheit der Fälle muss sie auf verschiedenen Wegen gesucht werden. Dieses Suchen soll jedoch planmässig geschehen. Es ist nämlich vor jeder Untersuchung erforderlich, gewisse Gesichtspunkte aufzufinden, von welchen aus die Mannigfaltigkeit der individuellen Eigenschaften zu überblicken möglich wird. Um dieser Forderung Folge zu leisten, hat man in neuerer Zeit mehrere Versuche gemacht, ein Schema für die Erfassung der Jndividualität aufzustellen. Keins von diesen darf sich jedoch der Vollständigkeit rühmen. Die einen unter ihnen enthalten zu allgemeine Begriffe, die andern sind bestimmter, leiden aber infolge der einseitigen oder falschen Auffassung des Jndividualitätsbegriffes an Vollständigkeit. Trotz dieser Einsicht, massen wir uns nicht an, ein vollständiges Schema für die Ermittlung der Jndividualität aufstellen zu können. Unsere Aufgabe wird es nun sein, den Versuch zu machen, die empfundenen Lücken in den bisherigen Schematen auszufüllen. Dabei werden wir uns durch folgende Grundsätze leiten lassen.

7. 1., Ein Jndividualitätschema, so mag es der Kürze wegen bezeichnet sein, hat seine Be-

stimmungsbegriffe der Psychologie zu entlehnen.

2. Nicht alle psychologischen Begriffe aber gehören in ein Jndividualitätsschema hinein. Wir müssen bei der Jndividualitätsforschung nur mit solchen psychischen Erscheinungen rechnen, die der Erfahrung, wenn wir uns so ausdrücken dürfen, unmittelbar gegeben werden können, mit anderen Worten: nur dasjenige gehört hierzu, was unmittelbar zu ermitteln ist. Ob jemand z. B. ein starkes oder schwaches Gedächtniss habe, wissen wir aus der Erfahrung nicht, sondern schliessen es aus seiner Reproduktionsweise.

3. Alles was zur Klärung der Jndividualitätsauffassung beitragen kann, gehört zu dem Jndividualitätsschema. Darunter sind vorzugsweise die Erklärungsgründe der geistigen Jndividualität zu rechnen, wie die leibliche Beschaffenheit, die geistige Umgebung etc.

4. Nichts darf aus dem Schema ausgeschlossen sein, wodurch irgend welche individuelle Eigentümlichkeit klar bezeichnet werden kann. Hierzu sind manche ethische und pädagogische Begriffe besonders geeignet. Wir teilen die Meinung nicht, dass sich auf die psychologischen Begriffe der geistigen Thätigkeit alle anderen Jndividualitätsbestimmungen zurückführen lassen. Wenn jemand z. B. als in seinem Willen beharrend bezeichnet wird, dann wissen wir noch nicht, wie sein Wille moralisch beschaffen ist, und darin liegt ein Unterschied, den die Erziehung nicht ignoriren darf. Für ebenso unzutreffend halten wir auch die andere Ansicht, wonach

das Interesse deswegen nicht als ein Bestimmungsgrund der Individualität betrachtet werden dürfe, weil es noch nicht ausgebildet dastehé, sondern erst im Laufe der Erziehung ausgebildet werden soll. Dies kann höchstens das vielseitige Interesse betreffen. Die Erziehung sucht eine Vielseitigkeit im Zöglinge zu erzeugen. Aber damit ist noch nicht ausgesprochen, dass sie in dem Zöglinge gar kein Interesse ausgebildet vorfinde. Vielmehr muss der Erzieher, um die Vielseitigkeit auszubilden, die gegebene Beschaffenheit des Interesse in seinem Zöglinge kennen lernen, und darnach seine Arbeit richten.

8. Alles in Betracht gezogen, ergiebt sich folgendes Schema.

I. Erkennen

1., *Empfindlichkeit* (Merklichkeit der sinnlichen Eindrücke) auf verschiedenen Sinnes- und Sachgebieten. — Gesundheitlicher Zustand des Körpers überhaupt und der Sinnesorgane insbesondere.

2. Prozentzahl des *Vorstellungsbesitzes* (auf Grund der Analyse). Die vorherrschenden Vorstellungsgruppen. Häusliche Verhältnisse und andere Erklärungsgründe der vorherrschenden Erlebnisse. — Die Beschaffenheit der räumlichen, zeitlichen und Farbenvorstellungen. Besitz an positiven Kenntnissen. Alter, Vorbildung und andere Erklärungsgründe hierfür. Verhältniszahl der individuellen zu den allgemeinen Vorstellungen.

3. Wiedererkennbarkeit, Aufmerksamkeit und (passive) Apperception auf verschiedenen Sinnes- und Vorstellungsgebieten. Umfang der Apperception. Einfluss der Ermüdung und Erholung auf die Apperception. Verhältniss der Apperception zu der Perception. (Logisches und mechanisches Auffassen).

4. Umfang, Treue und Leichtigkeit der Reproduktion auf verschiedenen Vorstellungsgebieten und unter verschiedenen Umständen. (Übung, Ermüdung.) Mechanisches und Logisches in der Reproduktion. Der Deutlichkeitsgrad der reproduzierten Vorstellungen.

5. Beschaffenheit der Phantasiehätigkeit. Anschauliche oder kombinirende Phantasie.

6. Die Denkweise. Induktiver oder deduktiver Verstand.

7. Das Verhältnis der Phantasie zu der Denkhätigkeit. Beobachtendes oder erfinderisches zergliederndes oder spekulatives Talent.

II. Fühlen

1. Vorherrschende Stimmung des Gemüts. (Disposition des Temperaments.) Das Verhalten im Affekte und im normalen Zustande. Körperliche Beschaffenheit und andere Erklärungsgründe dazu.

2. Beziehung des Gefühls zum Erkennen und Wollen. Das Interesse. Die Neigungen und Lieblingsbeschäftigung. Das Mitgefühl, Liebe und Hass.

3. Die vorherrschende Gefühlsart. Die niederen (sinnlichen) oder die höheren (ästhetischen moralischen etc.) Gefühle.

III. Wollen

1. *Begehrten und Wollen.*

2. *Entschliessen*, Schnelligkeit des Entschliessens. Einfluss des Bewustseinsinhalts (sittliche oder unsittliche Motive), der Gefühle (angenehme oder unangenehme Handlungssphäre) und des körperlichen Zustandes (Ermüdung und Erholung etc.) auf das Entschliessen.

3. *Beschaffenheit* der Handlung (Geschicklichkeit, Unbeholfenheit etc). Erklärungsgründe dazu (Übung etc.).

4. *Beharrlichkeit* in der Ausführung. Beziehungen der oben angeführten Faktoren zu der Beharrlichkeit.

9. Mit der Aufstellung des Jndividualitäts-Schemas sind die Richtlinien gegeben, nach welchen sich die Aufmerksamkeit des Beobachters lenken soll. Dass aber zu einem Jndividualitätsbild nicht alle Merkmale des Jndividuumus gehören, die sich unter die Kategorien des Schemas einordnen lassen, erhellt schon aus unserer Definition des Jndividualitätsbegriffs. Andererseits wissen wir, dass das Wesentliche der Jndividualität, die hervorragenden Merkmale, als solche nicht lediglich im Vergleiche mit anderen Merkmalen desselben Jndividuumus erscheinen, sondern dass sich der Vergleich auch auf andere gleichartige Jndividuen erstrecken muss. Hieraus

folgt, dass auch die Forschung der kindlichen Jndividualitäten nach zwei Richtungen geschieden sein soll. Zunächst handelt es sich um eine allgemeine kinderpsychologische Arbeit. Der Jndividualitätsforscher nimmt Notiz von allen bemerkten Eigenschaften eines jeden Kindes, um daraus ein Durchschnittsmass zu gewinnen. Erst auf Grund eines solchen kann er dann die einzelnen Merkmale des betreffenden Kindes als ihm eigentümliche und für dasselbe charakteristische ansehen. Dies die eigentliche kindercharakterologische Arbeit.

10. Die Methode der charakterologischen Prüfung ist im Grunde genommen eine zweifache. Entweder wird man auf dasjenige aufmerksam, was sich der Erfahrung von selbst darbietet, notiert jeden Fall, der sich unter die Gesichtspunkte des Jndividualitätsschema einfügen lässt und aus einer Reihe solcher Notizen sondert man das Wesentliche von dem Zufälligen. Dies nennen wir *gelegentliche Beobachtung*. Oder man stellt planmässig Versuche an, durch welche sich in einer bestimmten Zeit eine bestimmte Eigenschaft feststellen lässt. Dieses möchten wir als *veranstaltende Beobachtung* bezeichnen. Für die Sicherheit der Ergebnisse wäre es ganz gewiss am richtigsten, die beiden Methoden in allen Fällen in Anwendung zu bringen, aber mit Rücksicht auf die für die Jndividualitätsprüfung verfügbare Zeit wird sich der Lehrer in den meisten Fällen auf die erste Untersuchungsweise beschränken müssen, und erst die auf diesem

Wege zweifelhaft scheinenden Ergebnisse durch die zweite Prüfungsart zu bestätigen suchen. Doch gibt es Fälle, welche ihrer Natur nach, eine veranstaltende Beobachtung erheischen, wie z. B. die Analyse des Gedankenkreises, Schnelligkeit der Reproduktion etc. Aus pädagogischen Gründen empfiehlt es sich auch die veranstaltenden Versuche möglichst so anzulegen, dass sie als solche von den Beobachteten nicht erkannt werden. Eine Ausnahme hiervon bilden solche Fälle, in denen es, mit Rücksicht auf die Genauigkeit der Prüfung, geradezu geboten erscheint, den zu beobachteten Schüler anzuleiten, während der Untersuchung auch sich selbst zu beobachten, z. B. wo man die Beschaffenheit der reproduzierten Vorstellung feststellen will (d. h. ob sie eine individuelle oder eine allgemeine ist.)

11. Genauere Vorschriften für alle einzelnen Fälle lassen sich nicht vorausbestimmen. Bei der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen, sowie der Verhältnisse, unter denen sie vorkommen, wird sich erst an der Hand der Erfahrung zeigen können, für welche der Beobachtungsarten der konkrete Fall geeignet wäre. Unsere Aufgabe werden wir wohl erfüllen, wenn wir auf die allgemeinsten Bedingungen für die Beobachtung der Kinder hinweisen und die notwendigsten Winke für die Ausführung des Individualitätschemas zu geben versuchen.

12. Die Geistigkeit des Menschen lässt sich eigentlich nur durch die Selbstbeobachtung, die innere Wahrnehmung, genauer feststellen. Die

Geistigkeit der anderen Menschen sind wir im stande erst durch die Analogie mit uns selbst zu erfassen. Jndem wir wissen, dass unsern inneren Geschehnissen der Regel nach gewisse Thätigkeit des Körpers (Gebärde, Sprache etc.) entspricht, schliessen wir aus der äusseren Thätigkeit der anderen Menschen auf ihr inneres Thun. Dēmzufolge sind alle jene Momente des kindlichen Lebens für die Feststellung seiner Jndividualität als besonders günstig zu bezeichnen, in denēn es sich am meisien thätig zeigt. Um einen Beleg für diese Behauptung zu finden, beobachte man das Kind in den ersten Schultagen im Schulraume und vergleiche sein Verhalten hier mit dem zu Hause. Jn der Schule ist seine äussere Thätigkeit durch gewisse Gefühle (z. B. der Furcht, der Schüchternheit, der Bewunderung unter neuen Eindrücken u. a. m.) gehemmt und es wird so zu sagen blass innerlich thätig. Es sitzt still, hört die Worte des Lehrers, nimmt auch die anderen sinnlichen Eindrücke ein, aber was in der Zeit in seinem Jnnern geschieht, ist äusserst schwer zu erraten. Erst nach Hause gelangt, öffnet es sein Herz und erzählt den Eltern und Geschwistern, was es in der Schule Neues aufgenommen hat, wie es ihm gefiel und ob es gern oder ungern wieder in die Schule gehen wolle. Hier in seiner Wohnung, in seiner Umgebung, fühlt es sich frei und äussert sich aufrichtig und willig.

13. Wie aus diesen und anderen ähnlichen Beispielen zu ersehen ist, wird im Elternhause

die sicherste Bürgschaft für die freie Bewegung des Kindes gegeben. Hier fallen jene Hemmungen des äusseren Thuns weg, und das Kind kann sich infolgedessen seiner Natur entsprechend zeigen. Aus diesem Grunde hat man seit Alters her auf die Wichtigkeit des Verkehrs zwischen Schule und Haus hingewiesen. Wir haben uns schon über den Wert eines solchen Verkehrs für die Ermittelung der Jndividualität geäussert. Hier mag noch hinzugefügt sein, dass die von den Eltern bez. anderen Verwandten gesammelten Erfahrungen nur insoweit verwertet werden können, als sie im stande sind, die auf Grund unseres Schemas vom Erzieher ausgeführten Beobachtungen zu unterstützen. So kann sich der Lehrer im Elternhause des Kindes erkundigen, wo er das notwendig hat: über die Gesundheitsentwicklung des Kindes, über die Entstehungsgründe seiner vorherrschenden Vorstellungen, über seine Gefühls- und Willensäusserungen u. a. m. Ob dies auf Grund eines Fragebogens, etwa im Sinne *Schuberts* (253, S. 118 f), oder auf eine andere Weise zu erlangen ist, bleibt den individuellen Umständen der Praxis überlassen.

14. Wie der Kindergarten den Übergang von der Haus- zur Schulerziehung bildet, so steht er auch in Bezug auf den Wert für die Ermittlung der Jndividualität in der Mitte zwischen beiden Erziehungsfaktoren. Im Kindergarten wird sich das Kind nicht so frei fühlen können wie zu Hause, nicht so viel aus eigenen Moti-

ven handeln dürfen, als dort. Andererseits jedoch ist das Kind im Kindergarten viel geringer in seinem Thun an die Vorschrift gebunden, als es in der Schule sein wird. Dazu kommt, dass in der Schule, vorwiegend die innere Thätigkeit des Kindes beansprucht wird, die ihren Ausdruck nur in der Aussage findet, hingegen im Kindergarten das Kind auf eine mannigfaltigere Weise zur äusseren Thätigkeit veranlasst wird. Jedenfalls ist der Kindergarten ein passender Ort, wo der Lehrer seine zukünftigen Schüler eingehender studieren könnte. Dazu ist aber notwendig, dass der Kindergarten, wo er schon bestehen muss, ein organisches Glied des Erziehungsschulorganismus wird. Erst dann dürfte er mit Recht als ein Übergangsstadium zwischen Haus und Schule, oder als eine Vorstufe der Erziehungsschule angesehen werden, und erst in einer solchen Stellung kann er recht vorteilhaft sein für die Ermittlung der schulkindlichen Individualitäten.

15. Innerhalb des Schullebens kann die Beobachtung der Individualitäten nur dann fruchtbar sein, wenn der Geist der Freiheit nicht unterdrückt wird. Auch hier empfehlen sich besonders jene Momente, in denen sich der Schüler frei und eigenartig betätigen darf. Am geeignetesten sind dafür die Massregeln der Zucht. In den freien Zwischenpausen, in den Spielstunden, in den Schulwanderungen und -reisen und anderen ähnlichen Veranstaltungen treten viele Eigenschaften des einzelnen Schülers hervor, die

sonst während der Unterrichtszeit, meist versteckt bleiben. Besonders das Gefühls- und Willensleben des Kindes lässt sich auf diesen Gebieten des Beobachtens erkennen. Aber auch in Bezug auf das Erkennungsvermögen kann man hier vieles aufnehmen. Indem die Beziehungen zwischen dem Lehrer und den Schülern bei solchen Gelegenheiten inniger werden, als in der Unterrichtszeit, so zeigt sich auch das Kind dem Lehrer gegenüber viel offener als zwischen den Schulwänden. Demzufolge lernt der Lehrer die Phantasiethätigkeit oder die Denkweise des Kindes besser kennen als im Unterrichte, wo der Schüler mehr oder weniger vorschriftsmässig denken und handeln muss. Und noch viele andere individuelle Eigenschaften des Schülers lassen sich durch unmittelbare Erziehungsmassregeln entdecken, die näher aufzuzählen wir nicht für notwendig halten. Selbstverständlich muss von dem Lehrer die Kunst, mit den Schülern freundlich zu verkehren, vorausgesetzt werden. Ohne dessen wird er seine Schüler nie ordentlich kennen lernen.

16. Der Geist der Aufrichtigkeit und des Vertrauens darf jedoch nicht auf das Gebiet der Zucht beschränkt bleiben, sondern soll sich vielmehr auch während der Unterrichtsarbeit geltend machen. Eine freie und selbständige Aussageweise des Schülers soll möglichst geduldet werden, und dieser ist so oft als möglich zur Selbstthätigkeit anzuregen. Von diesem Gesichtspunkte aus ist das entwickelnd-darstellende

Lehrverfahren besonders hoch zu schätzen. Aber auch bei den anderen Unterrichtsformen darf die freiwillige und natürliche Äusserung des Schülers, mag sie manchmal auch nicht ganz am Platze sein, doch nicht ohne weiteres unterdrückt werden. Wie viele Meinungen der einzelnen Schüler, die uns manche wertvolle individuelle Eigenschaften offenbaren, würden unausgesagt bleiben müssen, wenn der betreffende Schüler, auf Grund der erlebten Zurückweisungen in ähnlichen Fällen, auch für diesmal schliessen dürfte, dass er mit seiner Äusserung dem Lehrer missfällig wird. Die Massregeln der Regierung dürfen nicht als ein Ziel für sich aufgefasst werden. Sie sind nur da, um die Störungen des Unterrichts und den schlechten Einfluss auf die Zucht fern zu halten, weiter sollen sie nicht gehen. Demzufolge trifft die Ausrede nicht zu, wonach jene freien Äusserungen der Kinder deswegen zurückgewiesen werden müssen, weil durch sie die Ordnung der Klasse zerstört werden würde. Die Klassenordnung darf in keinem Falle dem Unterricht nachteilig sein, und sie wird es, wenn sie den Lehrer hindert, die geistige Beschaffenheit seiner Schüler zu erfahren. Besonders im Anfange des 1. Schuljahres muss man sich hüten, um nicht den Übergang vom freien Leben des Kindes zu der strammen Schulordnung zu schroff zu gestalten. Diese soll vielmehr, auch aus anderen pädagogischen Gründen, allmählig eingeführt werden. In jedem Falle muss sie so beschaffen sein, dass der Lehrer im stande ist,

je nach Bedarf, den Schülern die Freiheit zu gestatten und doch immer die notwendige Ordnung wieder herstellen zu können.

17. Dennoch muss man sich immer gegenwärtig halten, dass in der Aussage nicht unbedingt das Abbild der innerlichen Beschaffenheit gegeben wird. Selbst bei den Erwachsenen ist es schwer möglich, über das augenblickliche oder vergangene innere Geschehen sich klar und deutlich auszusprechen, wie viel weniger können wir dann das von den Kindern verlangen. Dieser Thatsache soll man sich besonders bei der Analysis des kindlichen Gedankenkreises bewusst sein und bei der Feststellung der Ergebnisse alle möglichen Umstände in Erwägung ziehen. Nicht immer soll man gleich ein Fehlen der gesuchten Vorstellungen bei einem Kinde feststellen wollen, wenn es nicht im stande ist, unsere Fragen zu beantworten. Erst durch anderweitige Beobachtungen und Mitteilungen der Eltern bestätigt, dürfen die Ergebnisse der Analyse als feststehend angesehen werden. Für diese gilt ausserdem noch, dass sie aus einem schon erwähnten Grunde, nicht gleich im Anfange der Schulzeit vorzunehmen ist, wo sich die Kinder noch fremd fühlen und wenig aus sich herausgehen wollen, sondern erst nach einem Zeitraume, wo der Lehrer mit Sicherheit annehmen darf, dass er durch seinen Verkehr mit den Kleinen ihr Vertrauen erworben hat. Ausserdem ist noch zu bemerken, dass nicht die ganze analytische Untersuchung auf einmal erledigt werden darf und

dass sich dieselbe nicht auf das erste Schuljahr beschränken soll. Wie diese Untersuchung auszuführen ist, findet man ausser in der *Hartmann'schen* Monographie auch in manchen Berichten in der Jenaer Seminarheften. (248, S. 4 ff.; 159, S. 139 ff.)

18. Die vorherrschenden Bewusstseinsinhalte lassen sich erst auf Grund einer langen und gründlichen Beobachtung des Kindes sicher feststellen. Dazu können ganz gewiss auch die Mitteilungen der Eltern, sowie besonders veranstaltete Untersuchungen etwas helfen. Man soll sich aber dabei hüten, auf Grund eines mitgeteilten Erlebnisses in die Seele des Kindes etwas hineinzudichten, was diese entweder gar nicht enthält oder was in ihr keine hervorragende Rolle spielt. Die besonders zu veranstaltenden Untersuchungen beziehen sich gewöhnlich in erster Linie auf andere Gebiete der Individualitätsforschung, wobei aber leicht ersichtlich wird, dass manche Vorstellungen besonders oft hervortreten. Das kann z. B. der Fall sein bei der Prüfung des Reproduktionsverlaufs, wo das Kind aufgefordert wird, auf die durch das ihm zugesagte Wort erweckte Vorstellung die mit reproduzierte sofort zu benennen und näher zu beschreiben. Auf Grund solcher Versuche lässt sich auch das Verhältnis der individuellen zu den allgemeinen Vorstellungen feststellen. Bei manchen minderbegabten Kindern herrschen gewöhnlich die allgemeinen Vorstellungen vor. (309, S. 37 f.)

19. Wie die räumlichen, zeitlichen und Zahlvorstellungen einzelner Schüler beschaffen sind, lässt sich leicht im betreffenden Unterricht erraten. Man wird wohl an der Hand der Erfahrung in der Lage sein zu entscheiden, ob diese Eigenschaften ausserdem auch noch durch besonders zu veranstaltende Versuche zu prüfen sind. Von grösserer Wichtigkeit für die Erfassung der kindlichen Individualität scheint die Beschaffenheit der Farbenvorstellungen zu sein, denn sie ist, wie die Psychiatrie lehrt, (309, 8.) ein grösstwahrscheinliches Zeichen von geistiger Begabung. Deswegen darf sich der Lehrer bei der Prüfung solcher Eigenschaften nicht lediglich auf gelegentliche Beobachtung verlassen, sondern muss oft eigentliche Versuche veranstalten und dabei alle Erklärungsgründe in Erwägung ziehen. Eine solche Prüfung besteht gewöhnlich darin, dass man dem Kinde farbige Papierstückchen vorzeigt und nach der Bezeichnung der betreffenden Farben fragt, oder dass man den Schüler auffordert, eine bestimmte Farbe unter einer Anzahl von farbigen Papierstückchen herauszufinden.

20. Hierbei ist notwendig, zweierlei zu unterscheiden. Erstens kann die falsche Bezeichnung der Farben von einer mangelhaften Bildung in dieser Richtung herrühren. Das Kind unterscheidet in einem solchen Falle die verschiedenen Farben von einander, aber es ist nicht im stande den richtigen Namen zu treffen. Wenn es z. B. eine Farbe als braune bezeichnet, so

wird es nicht eine andere für eine solche halten. Hingegen ist das Kind im zweiten Falle nicht fähig, die nahe stehenden Farben von einander zu unterscheiden. Hier liegt ein Mangel in der Empfindlichkeit des Kindes vor. Diese Eigenschaft ist überhaupt bei verschiedenen Individuen mehr oder weniger scharf ausgeprägt, je nach der Beschaffenheit der Sinnesorgane und nach dem Interesse für gewisse Sachgebiete. Der aufmerksame Lehrer wird oft Gelegenheit haben zu beobachten, wie bei der Anschauung eines Gegenstandes manche Schüler an demselben auch die kleinsten Nebensächlichkeiten leicht merken, während bei andern eine Zeit verfliesst, bis sie das augenfälligste bemerkt haben. Dieser Unterschied unter den Kindern lässt sich noch deutlicher gelegentlich einer Excursion beobachten. Da wird man z. B. sehen können, wie manche Schüler in kurzer Zeit eine Menge von Erdbeeren gesammelt haben, während die anderen in demselben Zeitraume nur etliche oder gar keine finden konnten, obwohl der Eifer im Suchen gleich gross war. Auch auf den anderen Sinnesgebieten ist die Empfindlichkeit bei verschiedenen Kindern verschieden, sie haben z. B. ein mehr oder weniger feines Gehör. Aus dem bisher Gesagten erhellt, wie die Empfindlichkeit der Kinder augenblicklich zu beobachten ist. Auf veranstaltendem Wege lässt sie sich etwa so prüfen, dass man z. B. den geprüften Schülern einen ihnen neuen Gegenstand vorzeigt und sie auffordert alles an demselben

Bemerkt auszusagen; oder dass man sinnlosen Silben leise der Klasse vorspricht und dann merkt, wer sich zuerst zum Nachsprechen gemeldet hat.

21. Auch in Betreff der Wiedererkennbarkeit, der Aufmerksamkeit und der Apperception kann man unter den Schülern gleichen Alters nicht unwesentliche Unterschiede beobachten. Einige von ihnen brauchen etwas nur einmal wahrgenommen zu haben, um dann dasselbe auch nach längerer Zeit gleich wiederzuerkennen, die anderen vermögen das nur unter der Bedingung, dass die Wahrnehmung wiederholt stattgefunden hat, oder dass die Zeit zwischen der ersten und wiederholten Wahrnehmung nicht lang war. Im botanischen Unterrichte, auf den Schulreisen und Excursionen begegnet man oft solchen Thatsachen. Man soll sich aber bei der Feststellung dieser Eigentümlichkeit unserer im vorigen Abschnitte dieses Teiles ausgesprochenen Bemerkung vergegenwärtigen und demzufolge die Wiedererkennbarkeit auf verschiedenen Gebieten prüfen. Ferner ist zu beachten, dass diese geistige Thätigkeit zu der im folgenden zu besprechenden in Abhängigkeit steht.

22. Die Aufmerksamkeit stellt einen geistigen Vorgang dar, in welchem Vorstellen, Fühlen und Wollen vereinigt sind, und der sich für die anderen Menschen gewöhnlich durch die ihn begleitenden körperlichen Erscheinungen (Gesichtsausdruck, veränderte Herz- und Lungenthätigkeit etc.) kenntlich macht. Sie hängt mit gewissen Empfindungen zusammen. (Anstreng-

gung, Ermüdung.) Bei den Schülern einer Klasse findet man oft, dass einige länger, die anderen kürzer bei einem Gegenstande oder Gedanken verweilen können, dass die einen mehr, die anderen weniger sich dabei angestrengt fühlen, dass jene eher, diese später ermüdet werden. Eine ebenso feststehende Thatsache ist es, dass einige Schüler mehr, die anderen weniger zu gleicher Zeit auffassen können; ferner, dass die einen alles mitgeteilte schnell und ohne Mühe appercepieren, d. h. mit Verständnis aneignen, die andern dagegen zunächst nur die gehörten Worte sich einprägen und sonach alles mechanisch erlernen. Dass in solchen Fällen auch die früheren Erlebnisse (die Apperceptionshilfen) eine bedeutende Rolle mitspielen, ist selbstverständlich. Für den Lehrer wird die Hauptsache sein nach der Erwägung aller Erklärungsgründe die Eigentümlichkeiten bei den einzelnen Schülern genau festzustellen.

23. Auch in dem Verhältnis zwischen der geistigen Arbeit einerseits und der Ermüdung und Erholung andererseits bestehen nicht unwesentliche individuelle Eigentümlichkeiten. Von den mannigfachen Untersuchungsweisen derselben, die in neuerer Zeit auf dem Gebiete der Überbürdungsfrage auftauchten, können für den Lehrer nur diejenigen brauchbar werden, welche keine kostbaren Apparate notwendig haben. So kann man die Ermüdung bez. die Erholung des Schülers ohne besondere Umstände messen — an der Zahl der in einer bestimmten Zeit auf-

gelösten Rechenaufgaben, oder der vorkommenden Fehler in denselben u. s. w. Auch die *Griessbach'sche* Methode ist leicht anwendbar. Sie ist auf der physiologischen Thatsache begründet, je mehr der Geist ermüdet, desto mehr wird die Hautempfindlichkeit herabgesetzt. (99, S. 14.), d. h. desto grösser werden die physiologischen Empfindungskreise (auf der Stirn, Nasenspitze etc.) auf denen man 2 Eindrücke einfach empfindet. Zur Ermittlung dieser Empfindungskreise in verschiedenen Zuständen der Ermüdung und Erholung genügen die einfachen Zirkel. Die Augen des Beobachteten müssen dabei verbunden sein und zur Sicherheit der Aussage wegen, ist es noch ratsam die Hautstelle nicht immer mit beiden Spitzen zu berühren. Die Werte sind in Millimetern zu notieren. (Vegl. *Tümpel* i. d. Zeitschrift f. Philos. u. Päd.)

24. Je mehr das Kind die vor einer bestimmten Zeit aufgenommenen Vorstellungen zu reproducieren vermag, desto *umfangreicher* nennen wir seine Reproduktion; je mehr die Anordnung der reproducierten Vorstellungen der ursprünglichen entspricht und je länger die Zeit ist zwischen der Aufnahme und der Reproduktion, desto *treuer* ist diese, und je schneller sich der Reproduktionsprocess vollzieht, d. h. je kürzer die Zeit zwischen der Reizvorstellung und der reproduzierten Vorstellungsreihe ist, als desto *leichter* wird die Reproduktion bezeichnet. Diesbezügliche Eigenschaften der einzelnen Schüler zeigen sich bei jeder unterrichtlichen Arbeit, wo

das Gedächtnis eine Rolle spielt, z. B. beim Auswendiglernen, beim Hersagen der Zusammenfassungen, etc. Man kann manches davon auch durch besonders veranstaltete Beobachtungen ermitteln. So wählt man z. B. ein den Schülern ganz unbekanntes Gedicht oder eine solche Erzählung und prägt es ihnen ein. Nach einer bestimmten Zeit giebt man einen Aufsatz darüber, d. h. die schriftliche Wiedergabe auf, und lässt diese Arbeit ohne irgend welche Erklärung oder Hilfe fertigstellen. Aus einer solchen Untersuchung würde sich ganz gewiss ergeben, wie umfangreich und wie treu die einzelnen Schüler reproducieren können. Nur müssten der Sicherheit wegen solche Proben oft und auf verschiedenen Gebieten angestellt werden. Die Schnelligkeit der Reproduktion lässt sich genauer prüfen nur mittelst dafür konstruierter Apparate.

25. Wir haben bei der Besprechung der Auffassungsart angedeutet, dass manche Kinder nur die Worte aufnehmen, ohne die Bedeutung derselben immer zu appercepieren. Nun hängt damit zusammen, dass solche Kinder folgerichtig meist die Wortvorstellungsreihe reproducieren, was man gewöhnlich als mechanisches Gedächtnis bezeichnet. Die anderen dagegen reproducieren klare und deutliche Vorstellungen, was unter dem Namen logisches Gedächtnis bekannt ist. Der Deutlichkeitsgrad der reproduzierten Vorstellung kann bei den in der Selbstbeobachtung noch ungeübten Schülern nur insoweit ermittelt werden, als der Schüler im stande

ist, die reproduzierte Vorstellung zu beschreiben. Von den Geübteren indessen kann man verlangen, dass sie über die reproduzierte Vorstellung, genauere Rechenschaft geben, z. B. inwiefern dieselbe in der sinnlichen Frische abgestumpft ist etc. Besonders wichtig ist dabei zu erraten wie das Kind die räumlichen und zeitlichen Verhältnisse sich eingeprägt hat. Man findet nämlich nicht selten, dass manche Kinder die entgegengesetzten Begriffe (z. B. Osten — Westen, früher — später) untereinander geworfen wiedergeben. Um diesbezügliche Beschaffenheiten der Vorstellungen bei verschiedenen Kindern zu ermitteln, frage man jedes einzelne dasselbe, z. B. welche Häuser, Schaufenster etc. auf der einen Seite des Marktes sind, welche auf der anderen, oder was haben wir auf der (vor langer Zeit stattgefundenen) Schulreise zuerst beobachtet und was nachher etc.

26. Wie bei manchen Kindern die durch sinnliche Wahrnehmung entstandene Vorstellung bei ihrer Wiederkehr in's Bewusstsein noch eine ziemliche Deutlichkeit behält, so giebt es andere Kinder, die ihren durch freie Bearbeitung entstandenen Vorstellungen eine sinnliche Lebendigkeit geben wollen. Sie pflegen wenig aber möglichst anschaulich vorzustellen, und suchen nach ihrem Geschmack alles besser auszustatten, als sie es durch die Sinne bekommen. Eine solche Thätigkeit des Geistes bezeichnen wir mit Wundt als *anschauliche Phantasie*. Die Phantasie der anderen Art zeichnet sich durch eine umfassende

Producirbarkeit aus. Sie vermag aus den wenigen, durch die Sinnesorgane vermittelten Vorstellungen möglichst viele Kombinationen bilden. Diese Phantasieart heisst demnach *kombinirende Phantasie*. Selten findet man die beiden Arten in einer Person vereinigt. Denn es würde heissen, reich an freisteigenden Vorstellungen sein und doch dieselben anschaulich d. h. klar und deutlich besitzen. Die Eigentümlichkeiten der Phantasie bieten sich dem Lehrer in mannigfaltiger Weise dar, im Unterrichte ebensowohl, wie auf dem Gebiete der Zucht. Nur muss man dabei immer im Auge haben, dass die Phantasie ein gemeinsames Merkmal des kindlichen Alters ist, und nur das Hervorragendste als einen individuellen Zug annehmen. So zeigt sich bei manchen Schülern eine grosse Lust zum Zeichnen, obwohl sie keine Vorbildung in der Richtung genossen haben. Der Verfasser dieser Abhandlung hat einen sonst minderbegabten Schüler des 1. Schuljahres im Hause seiner Eltern besucht, und dort zahlreiche und phantasievolle Zeichnungen des Kleinen auf den Rand der Zeitungen ausgeführt gesehen. Die Mutter behauptete, dass ihr Junge von früher Kindheit an fast alle Erlebnisse des Tages auf diese Weise darstelle. Derselbe Knabe wurde sehr oft auf der Strasse als der Führer der spielenden Kinderschaar beobachtet. Ferner sind die Fälle nicht selten, wo ein Kind dadurch von allen anderen seiner Art abweicht, dass es gern von allerlei Dingen er-

zählt und jede ihm mitgeteilte Erzählung in äusserst eigentümlicher Weise wiedergiebt.

27. Die Denkweise der Schüler beobachtet man am besten im darstellend- entwickelten Lehrverfahren, weil dieses besonders geeignet ist, das Kind zum selbständigen Denken zu veranlassen. Ausserdem eignen sich dazu manche Unterrichtsfächer an sich, wie z. B. die mathematischen. Da kann man sehen, dass einige Schüler mehr, die anderen weniger Einzelbeispiele nötig haben, bis sie zur allgemeinen Regel klar und deutlich gelangen (induktive Denkweise), manche aber die Regel sogar an die Spitze gestellt haben möchten und in dem Falle fähig sind für die aufgestellte Regel Einzelbeispiele zu finden (deduktive Denkweise). Für die Ermittelung derartiger Eigentümlichkeiten, wie auch der Individualität überhaupt, ist es nötig, den Schülern möglichst viel Gelegenheit zu geben, selbständig etwas zu fragen. Aus solchen Fragen würde man unter anderem erfahren können, ob bei dem betreffenden Kinde das spekulative oder das der Kindheit überhaupt zugehörige empirische Interesse vorherrscht.

28. Man ist oft geneigt, diejenigen Schüler als hochbegabte anzusehen, bei denen ein Reichtum an freisteigenden Vorstellungen zu konstatieren ist. Diese Ansicht kann nicht bedingungslos gelten. Denn jeder Lehrer wird aus seiner Erfahrung anführen können, dass manche Schüler durch ihre freisteigenden Vorstellungen, keineswegs das Prädikat „begabt“ verdienen. Sie gel-

ten vielmehr als Schwätzer in der Klasse, indem ihnen oft das sinnloseste einfällt. Es muss ganz gewiss zugegeben werden, dass die an freisteigenden Vorstellungen armen Individuen weder in der Kunst noch in der Wissenschaft etwas grosses geleistet haben; aber die kombinierende Phantasie, die innerhalb der freisteigenden Vorstellungen obwaltet, ist in allen günstigen Fällen entweder, wie wir sahen, mit der anschaulichen Phantasie verbunden, oder, wie wir bald sehen werden, durch die Verstandesthätigkeit reguliert. Diese letzgenannte Verbindung nennen *Volkmann* und ihm folgende Psychologen die eigentliche Phantasie, während sie mit Einbildungskraft die verstandlose Phantasie bezeichnen. *Wundt*, den auch wir in diesem Falle folgen, bezeichnet die letztere als Phantasie schlechthin, ihre Verbindung mit Verstand dagegen als Talent. Wie die einzelnen Talente aufzufassen sind, haben wir im historischen Teile bei *Wundt* dargestellt und halten eine besondere Erörterung deshalb hier für überflüssig. Nur bemerken wir, dass sich die Talente in der Kindheit nicht ausgeprägt finden, sondern nur als Disposition dazu aufzufassen sind. So kann man in einem Sammler der Pflanzen und Käfer *das beobachtende*, in einem witzigen und im Zeichnen, Handarbeit etc. geschickten Schüler *das erfinderische*, in einem solchen, der sich im mathematischen Unterrichte auszeichnet und sich sonst mit Experiment und Auflösung von Rätseln gern beschäftigt *das zergliedernde*, und endlich in dem Schüler, der

alles begründet haben will das *spekulative* Talent vermuten. In allen Fällen wird selbstverständlich eine höhere Begabung sowohl der Phantasie als auch des Verstandes vorausgesetzt.

29. Ebensowenig wie die Talente finden sich auch die Temperamente in der kindlichen Seele ausgeprägt. Diese Thatsache ist selten berücksichtigt worden. Man nahm vielmehr an, dass sich unter die 4 oder mehrere Temperamente nicht bloss die Erwachsenen, sondern auch die Kindernaturen einteilen lassen, und deutete dann aus irgend welcher zufälligen Äusserung und aus dem Benehmen des Kindes auf sein Temperament. Mit der einmal so beigelegten Bezeichnung eines Kindes glaubte man nun fertig zu sein und betrachtete alle seine anderen Eigenschaften von dem Gesichtspunkte des vermeintlichen Temperaments. Dass man sich dabei häufig irren musste, und dass sich bei den Erwachsenen oft eine ganz andere Grundstimmung zeigte als für sie in ihrer Kindheit mit Bestimmtheit behauptet wurde, braucht kaum bemerkf zu werden. Daraus leuchtet schon ein, dass für die richtige Bezeichnung des kindlichen Temperaments eine lange und auf verschiedene Gelegenheiten ausgedehnte Beobachtung sich notwendig macht, und dass man auch dann, wenn diese Bedingung erfüllt ist, nicht mit Bestimmtheit behaupten dürfte, das vermutliche Temperament sei wirklich dem Kinde eigentümlich. Man muss sich also mit der Ermittlung der

Thatsachen begnügen, auf Grund deren sich das Temperament des Kindes vermuten lässt.

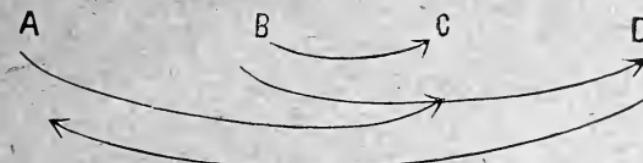
30. Am schwersten ist diese Vermutung auszusprechen, wo es sich um Feststellung des sanguinischen Temperaments handelt. Denn dieses ist, wie wir schon bemerkten, ein gemeinsames Merkmal des kindlichen Alters. Nur eine auffällige Heiterkeit, ein sehr rascher Wechsel zwischen Lust und Leid, eine auffällige Leichtsinnigkeit etc. lassen auf eine *sanguinische* Grundstimmung des Kindes schliessen. Ein Kind dagegen, das beweglich ist, aber oft in Affekt gerät und lange in solchem Zustande verbleibt, das Unrecht empfindet, aber gleich das Recht herzustellen geneigt ist, bezeichnet man als einen zukünftigen *Choleriker*. Der Schüler, dem alles Recht ist, der mehr denkt als fühlt, der schwer beweglich und mehr träge als fleissig ist, wird später ein *Pflegmatiker* sein. Dagegen findet man bei den Knaben und Mädchen, die alles bei andern besser sehen als sie es haben, die gegen das Unrecht empfindlich sind, dasselbe auch dort sehen, wo es in Wirklichkeit nicht besteht, ihm gegenüber aber geduldig sind, die Keime des *melanchollschen* Temperaments.

31. Abgesehen von den Verschiedenheiten in Hinsicht auf das Temperament unterscheiden sich die Menschen auch hinsichtlich ihrer Gefühlsart überhaupt. Es giebt Kinder, die durch Stärke und Beweglichkeit des Fühlens sich besonders kenntlich machen, Solche Individuen nennt man mit Recht Gefühlsmenschen (*Külpé*,

Psych. 270). Genauer betrachtet kann man bei dieser Art der Individualitäten 2 Formen unterscheiden. Entweder tritt das Gefühl in Verbindung mit dem Erkennen zum Vorschein, oder es ist auf das Wollen bezogen. Im ersten Falle haben wir die bekannten Richtungen des Interesse, je nach der Art des Vorstellungsvorrats ausgebildet, im anderen Falle die übrigen am betreffenden Orte unseres Schemas aufgeführten Eigenschaften. Hier finden die Fälle ihre Erklärung, wo die einzelnen Schüler in manchen Fächern sehr wenig in anderen sehr viel leisten können, wie auch diejenigen, wo manche Schüler von der Schule als faul bezeichnet werden, sich aber später in ihrer Lieblingsarbeit besonders auszeichnen.

32. Bei der Beobachtung des kindlichen Mitgefühls, der Liebe und des Hasses wird es von Interesse und für die Erkenntnis der individuellen Eigentümlichkeiten erspriesslich sein, nach der Ursache der freundschaftlichen Beziehungen unter den Kindern zu trachten. Da wird sich ergeben, dass manche denjenigen, der körperlich stark ist, die andern den, der gut lernt, wieder die anderen einen solchen, von dem sie irgend welchen Vorteil haben können, bevorzugen. Es versteht sich von selbst, dass die Ursachen der Freundschaftsbeziehungen erst dann ermittelt werden können, wenn diese selbst genau festgestellt sind. Dies lässt sich schematisch so ausführen, dass man bei jeder Gelegenheit, wo ein Freundschaftszug zwischen zwei Schülern

beobachtet worden ist, die Namen derselben mit einem Striche verbindet, z. B.



Mit den Pfeilen sollte die Richtung der Freundschaftsbeziehungen bezeichnet sein. Wenn nun die Eigenschaften der Schüler A. B. C. D.... erwogen werden, dann kann man leicht die Schlüsse ziehen: A., der die Eigenschaften a. b. besitzt, verkehrt mit C., dessen Eigenschaften c. und d. sind, u. s. w. Nur müssen wir auch hier vor den Hineindichtungen des Beobachters warnen.

33. Die Gefühle äussern sich in sogenannten Ausdrucksbewegungen. So sind Gesichtsausdruck (Runzeln der Stirne, Zögern des Gesichts etc.), Lachen, Weinen, die Bewegungen der andern Körperteile, manche Sprachausdrücke (Ausrufe etc.) die Zeichen, auf Grund deren wir auf das Gefühl des Beobachteten schliessen. Selbstredend gehört hierher auch die Aussage, und deshalb sei auch hier wiederholt, dass im Interesse des Kennenlernens der kindlichen Individualität notwendig ist, den Schülern unschuldige Äusserungen soviel als möglich zu erlauben (vergl. 253, S. 91.). Zur Erforschung der kindlichen Gefühle eignen sich besonders die Schulreisen und andere Veranstaltungen der Zucht, die naturgeschichtlichen Exkursionen sowie innerhalb des Unterrichtes, die Gesinnungs- und Kunstoffächer

und das darstellend-entwickelnde Lehrverfahren. Wie dabei verschiedene Gefühlsarten zu unterscheiden sind, wird sich in concreto ergeben.

34. Die Kinder sind ihrer Natur nach mehr begierig als wollend, weswegen die diesbezüglichen Eigenschaften schwer als individuelle zu ermitteln sind. Doch wird sich durch eine ausgedehnte Beobachtung in Schule und Haus ergeben, dass manches Kind z. B. zu sehr geneigt ist, die durch Hunger oder Durst empfundene Unlust zu beseitigen. Es vergeudet sein Taschengeld zu Näscherien und ist als essbegierig bekannt. Ein anderes ist vielleicht nicht so begierig in sinnlicher Beziehung, aber es macht sich vor den anderen Kindern dadurch bemerkbar, dass es zu viel wünscht. Damit kann auch Habsucht verbunden sein, die sich unter anderem am deutlichsten bei den Gelegenheiten äussert, wo von den Kindern (zu Weihnachten z. B.) ein Wunschzettel erfordert wird. Ferner kommt es vor, dass manches Kind gewissermassen schon leidenschaftlich wird, z. B. im Sammeln der Briefmarken, im Spielen gewisser Spiele (gewöhnlich Gewinnspiele), im Lesen anziehender Geschichten, in Handarbeit etc.

35. Das Wollen der Kinder lässt sich am besten dort erforschen, wo das Kind etwas aus eigenen Motiven übernimmt. Das Spiel ist das geeigentste Feld dafür, aber auch alle anderen Gelegenheiten, wo den Kindern Freiheit gewährt wird. Hierher ist auch das freiwillige Melden der Schüler im Unterrichte zu rechnen. Man

achtet in allen solchen Fällen darauf, ob sich das Kind zu einer Handlung leicht oder schwer entschliesst und prüfe alle in unserem Schema angegebenen Erklärungsgründe. Denn es handelt sich dabei darum, festzustellen, ob das Kind die Entschlossenheit oder Unentschlossenheit als ein wesentliches Merkmal besitzt, oder ist sie im gegebenen Falle ausnahmsweise da. Es giebt Kinder, die zu Schulleistungen schwer beweglich sind, weil aus irgend welchem Grunde das Interesse für die Unterrichtsarbeit in ihnen nicht erzeugt worden ist, aber für Handarbeit grosse Lust offenbaren. Ebenso kommt es vor, dass manche Schüler, durch schlechte Ernährung oder anstrengende Verdienstarbeit ermüdet, sich in der Schule zu jeder Leistung unwillig zeigen; sobald sich aber die Verhältnisse bessern, auch ihr Entschliessen bedeutend zunimmt. Ausserdem ist zu beachten, dass die Gefühlsvorstellungen eine bedeutende Rolle beim Entschlusse der Kinder spielen können. Das mag das folgende, aus der *Schubert'schen* Abhandlung (253, S. 84) entnommene Beispiel erhellen. Bei der Analyse ergab sich, dass ein Knabe, der schüchtern war und infolgedessen wenige positive Antworten lieferte, „erst nach der Erwähnung der Grossmutter gesprächiger wurde“ weil er bei dieser und nicht bei den Eltern seine ganze vorschulige Kindheit verlebte.

36. Wenn das Kind einmal die Handlung übernommen hat, dann fragt es sich, wie die-

selbe von ihm ausgeführt wird. Wir sahen, dass die Unterschiede in dieser Beziehung schon bei den ganz kleinen Kindern zu konstatiren sind, z. B. Darwins Kinder. Bei den Schülern ist diese Beschaffenheit bei jedem Schritt und Tritt zu erraten, wo sie nur irgend etwas mit der Hand zu thun haben. Schon in der Handschrift, in der Fassung des Bogens beim Geigenspielen etc. verraten sich die feinen Bewegungen der Hand, aber abgesehen von solchen speciellen Fällen, die an besondere Übungen gebunden sind, findet man bei den gewöhnlichsten Vorrichtungen die Verschiedenheit der Handhabung, z. B. im Ballspiele, beim Einpacken der Schul- und der anderen Sachen, bei der Ausführung der schulamtlichen Geschäfte etc. In allen solchen, noch mehr bei den zusammengesetzteren Handlungen, achte man darauf, ob und wie das Kind sich überlegt, bevor es eine Handlung ausführt. Für derartige Beobachtungen ist die Handarbeit das geeignete Feld. Nur ist zu bedauern, dass dieses Unterrichtsfach in den Knabenschulen nicht überall eingeführt ist, und wo es der Fall ist, wird erst in den letzten Schuljahren damit angefangen. Nach unserer Meinung wäre es nicht blos eine gerechte Entlastung des Kindergarten, sondern auch ein Gewinn für die ersten Schuljahre, wenn manche Beschäftigungen aus dem Kindergarten in die untersten Stufen der Schularbeit übergingen. Abgesehen von anderen Vorteilen einer solchen Transformation, würde sie ganz ent-

schieden die Kenntnis der Schülerindividualitäten erleichtern.

37. Nicht jedes Kind, das sich leicht entschliesst, beharrt auch in dem übernommenen Thun. Vielmehr geschieht es, dass solche Kinder gern die Beschäftigungen wechseln, was man auch im Spiele der Kinder beobachten kann, obwohl diese Beziehung keine notwendige ist. Aber was für die Feststellung des Entschliessens gesagt wurde, gilt auch für die der Beharrlichkeit. Auch hier muss man nämlich die Beobachtung auf verschiedene Gebiete ausdehnen und die daraus gewonnenen Ergebnisse mit einander vergleichen, bevor man ein Urteil über das Kind ausspricht. Wie viele Kinder wurden nicht unrichtigerweise als faul bezeichnet nur deswegen, weil man entweder ihre Interessen spähere oder ihre körperliche Konstitution verkannte. Das bezeugen die Fälle, wo ein solcher Schüler bei einem anderen Lehrer fleissiger wird als beim ersten, wahrscheinlich weil dieser nicht das Interesse in dem Kinde zu erwecken verstand. Dass die Beharrlichkeit des Wollens sich am besten im Handarbeitsunterrichte prüfen lässt, bedarf keiner Nachweise.

38. Aus allem Bisherigen geht hervor, dass es bei guter pädagogisch-psychologischer Einsicht und gutem Willen dem Lehrer möglich wird, die Individualität seiner Schüler zu ermitteln, insofern sie überhaupt ermittelbar ist. Dass dabei, je nach den Verhältnissen, auch die freie Zeit des Lehrers und der Schüler manch-

mal in Anspruch genommen werden muss, genügt bloss zu erwähnen. Aber einer Erörterung bedarf jedenfalls die Frage: ob es einem Lehrer, trotz seiner psychologischen Einsicht und seinem guten Willen, auch dort möglich wird die Jndividualitäten der Schüler zu ermitteln, wo die Zahl derselben so gross ist, dass dazu auch die angewandte freie Zeit als unzulänglich erscheint. Solche Fälle rechnen wir den abnormen Schulverhältnissen, und wie in diesen die erzieherische Thätigkeit in jeder Richtung leiden muss, so ist zu zugeben, dass es in diesem Falle auch äusserst schwer ist die Jndividualitäten richtig zu ermitteln. Aber wie wenig man in solchen Verhältnissen berechtigt ist, wegen der in ihnen offenbar vorliegenden Schwierigkeiten die andere erzieherische Thätigkeit einzustellen, so darf man daselbst auch von der Beobachtung der Jndividualität ganz absehen. Man kann sich dabei entweder auf die wichtigsten Erscheinungen, auf die sog. schwer erziehbaren Jndividuen beschränken, wie es in solchen Fällen gewöhnlich auch geschieht, oder man kann durch gruppenweise Beobachtung diese trotz der grossen Schülerzahl, auf alle Schüler ausdehnen. Dies lässt sich so ausführen, dass man in einer bestimmten Zeit, z. B. in einer Woche oder in einem Monat, seine Aufmerksamkeit vorwiegend einer Gruppe von Schülern widmet, und in dem darauffolgenden Zeitabschnitte der andern u. s. w. Ohne Frage wird dabei auch das notiert, was sich von einem ausser der beobachteten Gruppe stehenden Schü-

ler der Erfahrung darbietet. Auf diese Weise wäre es möglich, das Wesentlichste von allen Schülern zu ermitteln.

39. Was die Art und Weise anbelangt, wie die Ergebnisse der Beobachtung anzurufen sind, so ist dabei zweierlei zu unterscheiden. Zunächst handelt es sich um eine sorgfältige Sammlung der Beobachtungsergebnisse, aus welchen dann zweitens, das Individualitätsbild hergestellt wird. Beides wird in der Praxis meist vermengt. Man pflegt nämlich ein Buch zu führen, in welchem für jeden Schüler etwa ein Blatt berechnet wird. Nun wird da alles eingetragen, was die Beobachtung für diesen Schüler ergiebt. So entsteht selbstverständlich ein buntes Bild ohne jegliche Ordnung. Nach unserer Auffassung der Frage ist es nötig, zu diesem Zwecke zwei Arten von Büchern zu führen. Das erste mag Individualitätstagebuch heißen und enthält die Einzeichnungen der Beobachtungsergebnisse, aber nicht nach dem Namen der Schüler, sondern nach der Art der individuellen Eigenschaften geordnet. Nur am Rande können bei jedem Falle auch die Namen der Schüler, des leichten Überblicks wegen, bemerkt werden, wie wir durch folgendes Beispiel zu veranschaulichen suchen.

Empfindlichkeit

J. P. 1 (Datum.) Heute wurde ein Esel von der Klasse in S. beobachtet. Dabei merkte J. P. wie der Huf des Thieres aussieht, obwohl er darauf nicht aufmerksam gemacht wurde.

O. W. 2. (Datum.) Heute zeigte ich den Schülern (jedem einzeln) die Paprikafrucht, die sie noch nicht gesehen haben. O. W. merkte dabei auch gewisse schwarze Punkte auf der Frucht, die von keinem anderen bemerkt wurden.

Auf Grund dieses Tagebuchs wird es dann leicht sein, am Schlusse des Schuljahres oder der Schulzeit von den betreffenden Schülern ein Individualitätsbild zu ververtigen. Die anderen Vorteile einer solchen Individualitätsbuchführung werden erst aus dem letzten Abschnitte dieser Untersuchung klar sein.

III. Die pädagogische Behandlung der Individualität

„Der Mensch wird desto weniger er selbst, je mehr fremde Form ihm aufgedrungen oder auch nur dargeboten wird.“ *Herbart.*

1. In der Einleitung ist schon auf die sichtliche Tendenz der gegenwärtigen Schulpraxis, alle individuellen Unterschiede auszugleichen und die ganze Arbeit auf die Gesamtentwicklung zu richten, hingewiesen worden. Bedenkt man dazu, wie sich ähnliche Strebungen auch auf dem Gebiete der pädagogischen Theorie fühlbar machen, indem man die bisherige Individual- durch eine Socialpädagogik zu ergänzen sucht,

(vgl. 167, S. 57 ff.) dann wird es klar, dass auch das Erziehungswesen durch die grossen Bewegungen unseres Jahrhunderts beeinflusst worden ist. Wir leben in einer Zeit, die den Charakter eines Übergangs vom Alten zum Neuen an sich trägt. Der Individualismus des vorigen Jahrhunderts wird immer mehr durch die Gegenwart mit ihren sozialen Ideen bekämpft. Wer den Sieg davontragen wird, lässt sich nicht voraussagen, aber soviel darf man annehmen, dass aus einem solchen Kampfe entgegengesetzter Ideen neue Gebilde entstehen, die von beiden Richtungen etwas in sich tragen. So unterscheidet sich der Neosocialismus nicht un wesentlich von den sozialen Theorien der früheren Zeiten. Galt hier vom Einzelnen, er solle mit seinem ganzen Wesen in das Gefüge der Gesamtheit eingehen, und somit auf seine individuellen Rechte fast ganz und gar verzichten, — so strebt die neue Zeit nach einer solchen sozialen Ordnung, in welcher die Vereinigung der Einzelmenschen in ein einheitliches Ganze eben zu dem Zwecke geschehen soll, dass in ihr die Rechte jedes, auch des schwächsten Mitglieds der Gesellschaft gewahrt werden. Der bisherige Individualismus wird gerade aus dem Grunde angegriffen, weil in ihm nur Wenige zur Entfaltung ihrer Individualität gelangen können und besonders weil dies auf Rechnung der zahlreichen anderen Individualitäten geschieht. Nach diesem Sachverhalte kann man auch von der zukünftigen Social-

pädagogik nichts weniger als eine Gefährdung der Einzelindividualitäten erwarten.

2. Mit den im geschichtlichen Teile dieser Untersuchung oft angetroffenen Ansichten, wonach die Mannigfaltigkeit der individuellen Verschiedenheiten innerhalb einer Gesamtheit für diese als vorteilhaft anzusehen ist, können wir uns einverstanden erklären. Ist es doch eine allbekannte Thatsache, dass je stärker die einzelnen Glieder eines Organismus sind, desto kräftiger auch dieser selbst sein muss. Auch die vergleichende Kulturgeschichte bezeugt, dass diejenigen Völker und Stämme, die an Individualitäten reich waren, den anderen in Kunst, Wissenschaft und Moral vorangingen. Nach alle dem soll auch die Erziehung die Entfaltung der Individualitäten unterstützen. Allerdings wäre es falsch, hierin die Aufgabe der Erziehung zu suchen. Die Individualität darf man nur insoweit sich entwickeln lassen, als dies mit dem wahren Erziehungsziele nicht in Widerspruch kommt. Wir sehen also, dass nicht blos der Erziehung, d. h. einem planmässigen Schaffen, in der Individualität, d. h. einer zufällig entstandenen Gestaltung die Grenze gesetzt ist, sondern dass auch die Individualität durch das Ziel der Erziehung begrenzt sein soll.

3. Der Ausspruch *Herbarts*, dass nur eine Idee der Vielseitigkeit, d. h. nur eine Bedingung des sittlichen Wollens sei, dagegen viele Individualitäten ihr gegenüber stehen, darf man nicht miss verstehen und etwa so deuten, als müssten

diese vielen Jndividualitäten ausgeglichen werden, um jene einzige Vielseitigkeit zu erreichen. Von der Unmöglichkeit einer solchen Ausführung können wir uns leicht überzeugen, wenn wir nur bedenken, dass in der Jndividualität die Grenze der Erziehung liegt, dass sie also nicht beliebig umgeändert werden kann; dass ein solches Unternehmen ebensowenig notwendig ist, haben wir schon bei Herbart gesehen. Hier möchten wir noch hinzufügen, dass es dem Erzieher desto leichter gelingen wird, seinen Zögling dem Jdeale der Vielseitigkeit nahe zu bringen, je besser er es versteht, seine erzieherische Thätigkeit der Jndividualität anzupassen. Mit anderen Worten die Jndividualität soll auch wegen der Vielseitigkeit befördert werden. Denn erstlich ist es eine psychologische Thatsache, dass das Jnteresse nur dann entstehen kann, wenn die entsprechenden Bewusstseinsinhalte mit positiven Gefühlen aufgefasst werden, zweitens aber ist es bekannt, dass diejenigen Erlebnisse eines Jndividuum am meisten mit positiven Gefühlen verknüpft sind, deren Aneignung der individuellen Auffassungskraft entsprechend war.

4. Daraus ergiebt sich, dass in der Jndividualität nicht bloss die Grenze, sondern auch eine Stütze der Erziehungsarbeit liegen kann. Selbstverständlich wird dabei verlangt, die Jndividualität richtig zu ermitteln. Dies vollkommen zu erreichen wird jedoch — wie am betreffenden Orte bemerkt, selbst dann nicht möglich sein, wenn alle zu diesem Zwecke dienenden

Bedingungen erfüllt worden sind. Aus diesem Grunde empfiehlt sich vor jedem positiven Verfahren in der Individualisierung, diejenigen Massregeln zu vermeiden, die geeignet wären, die Individualität zu unterdrücken. Etwas später werden wir auf diese Frage näher eingehen müssen. Hier sei nur soviel bemerkt, dass die Individualität schon damit befördert wird, wenn sie nicht in ihrer Entwicklung behindert ist. Deshalb mag den Zöglingen jede Freiheit erlaubt sein, die nur das Erziehungsziel wirklich nicht gefährdet.

5. Aus diesem Gesichtspunkte ist *Herbart* zuzustimmen, wenn er so begeistert, wie wir sahen, für die Familienerziehung eintritt. Sie darf wenigstens als ideale Form der Erziehung angesehen werden, denn thatsächlich wird man nur hier im stande sein, einmal die Individualität richtiger zu ermitteln, dann aber die Erziehungsarbeit an sie anschliessen. Nur hier lassen sich Lehr- und Stundenplan ebenso wie das Lehrverfahren und Massregeln der Führung genau der Individualität des Zöglings anpassen, wie das Herbart als Hauslehrer durch seine Erfahrung am glänzendsten bewies. Und abgesehen davon spricht für die Familienerziehung auch der Umstand, dass es hier viel leichter ist, dem Zögling die für die Entwicklung seiner Individualität notwendige Freiheit im Thun und Lassen zu gewähren, als es in irgend welcher Form der öffentlichen Erziehung der Fall sein kann. Gewiss fallen alle diese Vorteile der Hauserziehung

in den Fällen weg, wo entweder den Eltern und Hauserziehern das pädagogische Verständnis fehlt und die Kinder infolgedessen unnötigerweise zu streng behandelt werden, oder zu sehr sich selbst überlassen sind, so dass damit die Individualität eine schlechte Richtung nehmen kann, wie es bei den zu armen Eltern leicht der Fall ist.

6. Sind die Verhältnisse im Hause für die Erziehung der Kinder irgend günstig, dann ist es jedenfalls wünschenswert, dass die Kinder, so lange es nur geht, im Hause erzogen werden. Wenigstens muss man dies für die ersten 6 Lebensjahre verlangen. Später wird es, wie wir zeigen werden, einigermassen notwendig sein, dass das Kind auch für das gesellige Leben in den Schulen vorbereitet wird, in seinen jüngeren Jahren ist es aber seiner Natur nach auf das häusliche Leben angewiesen. Man soll also nicht zu begeistert von dem Kindergartenwesen sein. Wir halten den Kindergarten nur für einen Notbehelf. Wenn die Eltern nicht im stande sind ihre Kinder in späteren Lebensjahren zu unterrichten, so sind sie wohl alle befähigt genug, um ihre Kleinen beim freien und selbständigen Spielen zu beobachten und nötigerweise zu leiten. In solchen freien Beschäftigungen des kleinen Kindes gewinnt dasselbe, besonders in Hinsicht auf sein Gefühlsleben und seine Phantasiethätigkeit, mehr als durch irgend welche aufgedrungene Beschäftigung. Und selbst wenn die Notwendigkeit der künstlichen Beschäftigungen der Kleinen nachgewiesen würde,

so folgt daraus noch nicht das unbedingte Bedürfnis des Kindergartens. Viel besser wäre es unseres Erachtens anstatt der üblichen Kinder-gärtnerinnensemianrien, besondere Mutterschulen zu gründen, in welchen die erwachsenen Mädchen oder die jungen Mütter über die Gesamterziehung der kleinen Kinder unterrichtet würden. Wo die Kindergärten einmal bestehen müssen, wo die Eltern thatsächlich verhindert sind ihre Kinder zu beschäftigen, da dürfen sie keinesfalls den Charakter einer kleinen Schule annehmen. Sie sollen weiter nichts sein als eine freie, die Individualität achtende Spiel- und Beschäftigungsstätte.

7. In der öffentlichen Erziehung der erwachsenen Kinder unterscheidet man bekanntlich zwei Formen: die Anstalts- und die Schulerziehung. Die Anstaltserziehung bildet ihrem Charakter und ihrer Bedeutung nach für die Individualisierung eine Mittelstufe zwischen der Haus- und der Schulerziehung. In ihr geniesst das Kind nicht die Freiheit eines Hauskindes, anderseits ist es hier aber leichter als in der Schule die Individualität zu ermitteln und zu behandeln. Das Kind ist ganz in den Händen des Erziehers, so dass dieser leicht seine Bedürfnisse erraten und befriedigen kann. Aber in demselben Umstände liegt auch der Nachteil der Anstaltserziehung. Dem Kinde wird nicht nur im Unterrichte, um mit *Herbart* zu reden, „die fremde Form aufgedrungen“, sondern es ist fortwährend unter den fremden Einflüssen. Das Kind

kann hier nicht ein einziges mal sich selbst überlassen sein, nicht einmal wird ihm gegönnt die Freude des „Alleinseins“ zu geniessen. Diese fortwährende Beaufsichtigung muss unbedingt als eine Hemmung der Individualität empfunden werden.

8. In dieser Beziehung ist die Schulerziehung besser beschaffen. Die häusliche Freiheit wird hier nur durch die Schularbeiten und event. Schulvorbereitungen beschränkt. Aber hier ist es schwieriger die Individualität zu durchschauen und zu beachten als in der Anstaltserziehung. Die Schule hat keine Zeit für die Lieblingsbeschäftigungen der Schüler, keine ausreichende Gelegenheit für ihre freiwilligen Äusserungen etc. Ausserdem ist es der Schule nicht möglich den Lehr- und Stundenplan nach der Individualität der Schüler zu regulieren, wie es in der Anstaltserziehung der Fall sein kann. Selbst die Massregeln der Zucht können in der Schule nicht ausgedehnt genug sein, um die Individualität genügend zu berücksichtigen. Doch werden wir weiter nachzuweisen versuchen, dass auch der Schule die Aufgabe obliegt, die Individualitäten möglichst zu bewahren und dass dies bis zu einem gewissen Grade auch möglich ist.

9. Von den möglichen Einteilungen der öffentlichen Schulen kommt hier noch folgende in Betracht: Die Schulen mit dem Klassenlehrersystem (die Volks- und Bürgerschulen) und diejenigen mit dem Fachlehrersystem (die höheren Schulen). Dass diese für die Individualisierung

weniger günstig gestellt sind als jene, leuchtet schon aus dem von *Herbart* entnommenen Motto dieses Abschnitts ein. In den Schulen mit Fachlehrersystem leidet die Individualität durch viele fremde Einflüsse. Ein Ersatz dafür könnte vielleicht sein, dass hier die Individualität von mehreren Beobachtern geprüft wird, und infolgedessen sicherer zu ermitteln ist. Dies erscheint jedoch auch bedenklich, sobald man sich ver gegenwärtigt, wie oberflächlich die Beobachtung des Kindes ausfallen kann, wenn sie sich nicht auf das ganze Gemüt des Kindes bezieht. Dann bedenke man, wie schädlich es sein kann, wenn infolge verschiedener Beurteilung ein und dasselbe Kind von verschiedenen Lehrern verschieden behandelt wird. Auch der für die Pflege der Individualität erwünschte Verkehr zwischen den Schülern und Lehrern kann hier nicht so innig sein wie in den Schulen mit dem Klassenlehrersystem. Eine Besserung in den Schulen mit Fachlehrersystem bedeuten ganz gewiss solche Einrichtungen, wo für jede Klasse einer der Fachlehrer die Thätigkeit des Klassenerziehers ausübt. Nichtsdestoweniger sind die Schulen mit Klassenlehrersystem für die individuelle Erziehung günstiger als die anderen. Deshalb halten wir die Forderung, die Kinder aller Stände bis zu ihrem 11 Lebensjahre in die Schulen mit Klassenlehrersystem zu schicken, für die einzige richtige (vergl. *Rein*, Pädagogik S. 30 ff.)

10. Im weiteren wollen wir nur die letzte Art von Schulen im Sinne haben. Auf die Schwie-

rigkeit der Jndividualisierung in ihnen, wegen des Zusammenseins verschiedener Jndividualitäten ist schon hingewiesen worden. Es sei noch an die Frage *Herbarts* erinnert: Sollen wir für alle Schüler eine Methode haben. Daran schlies- sen sich die verschiedensten Probleme über die Trennung der Schüler nach ihrer Jndividualität. In neuerer Zeit findet man hie und da praktische Versuche nach dieser Richtung. Man gründet besondere Klassen für die Minderbegabten, man teilt die Schüler der Fortbildungsschule nach ihrer Begabung in verschiedene Klassen, ja, man ging neulich so weit, dass man selbst für die Jnscipienten eine solche Trennung forderte. Gegen alle derartigen Versuche lässt sich wohl die im geschichtlichem Teile dieser Untersuchung vorgekommene Bemerkung anwenden. Sollen die Schüler nämlich nach ihrer Jndividualität getrennt werden, dann müsste man für jeden Einzelnen eine besondere Klasse haben. Eine streng genommene individuelle Trennung ist also nicht möglich. Wir werden weiter sehen, dass sie in solcher Auffassung auch nicht unbedingt notwendig ist. Nur in solchen Fällen erscheint die Trennung gewisser Schüler unvermeidlich, wo dieselben entweder körperlich so beschaffen sind, dass sie für die Erhaltung ihrer Gesundheit einer besonderen körperlichen Pflege bedürfen, oder wo sie im grösseren Masse moralisch entartet sind.

11. Auch die Trennung der Mädchen und Knaben kann etwas für sich haben, obwohl anderseits mancherlei für die gemischte Erzie-

hung der Geschlechter spricht, ein Problem, welches uns aber hier nichts angeht. Über die *Ziller'sche* Forderung, die Schülern nach ihren Ständen zu trennen, werden wir weiter unten zu reden haben. Hier möchten wir die im vorigen Abschnitte angeregte Frage über die Trennung der normal entwickelten Schüler nach ihrer Begabung erledigen. Wir wissen schon, dass jedes Individuum neben den eigenen auch die gemeinsamen Merkmale besitzt, und dass jene nur die Modifikationen von diesen sind. Alle Kinder einer Klasse haben ihre allgemeine menschliche Natur, ihre Nationalität und eventuell ihre besondere Confession, alle sind annähernd gleichen Alters u. s. w. Diese Thatsache ermöglicht die gemeinsame Erziehung. Ferner wissen wir, dass die Begabung der Kinder auf verschiedenen Gebieten verschieden ist. Diese Thatsache macht die Gruppierungen der Individualitäten unmöglich. Es ist schon aus dem Grunde unzutreffend, die Schüler in begabtere, mittelmässige und unbegabte zu trennen. Beachtet man dabei, dass der Begriff der Individualität die hervorragenden individuellen Merkmale aller Art umfasst und dass er sich demnach nicht lediglich auf das Erkennen der Seele beziehen kann, dann wird die Unzwekmässigkeit einer Gruppentrennung noch mehr einleuchten. Aber eine solche Scheidung kann ausserdem noch auf den Charakter der Zöglinge schädlich einwirken. Einige werden sich immer demütig, die andern übermütig fühlen. Genug, eine Gruppentrennung

ist in keinem Falle ohne Schaden für manche Jndividualitäten durchführbar.

12. Es ist ganz gewiss richtig, dass man um so leichter einen Einflus auf eine Gesamtheit ausüben kann, je mehr gemeinsame Merkmale bei den Jndividuen derselben vorhanden sind. *Ziller* hätte demnach Recht, wenn er fordert, das die Kinder gleicher Konfessionalität und gleiches Standes zusammen erzogen werden sollen. Wir können ihm in Bezug auf die Nationalität und die Konfessionalität zustimmen, aber gegen die Standeserziehung lassen sich doch Bedenken erheben. Erstlich widerspricht sie dem Grundsatze, wonach die Jndividualität des Einzelnen nur zum Zwecke des gemeinsamen Wohls ausgebildet werden soll und demzufolge jede einseitige Richtung der individuellen Erziehung zu vermeiden ist. Zweitens aber ist die Behauptung *Haeckels* zu erwägen, nach welcher infolge einer zu einseitigen Entwicklung der Jndividualität die Art, der das Jndividuum gehört der Degeneration verfällt. Abgesehen aber von allen derartigen Bedenken, spricht drittens gegen die Scheidung der Schüler nach Vermögen und Stand der Eltern die Thatsache, dass dadurch doch wenig an gemeinsamen Merkmalen der Klasse gewonnen würde. Denn die Bewusstseinsinhalte sind selbst bei Kindern gleich vermögender Eltern sehr verschieden, noch mehr aber diejenigen Merkmale der Einzelindividualitäten, die sich auf die Thätigkeit des Geistes beziehen.

Nach solcher Sachlage sei auch an dieser Stelle die von *Rein* befürwortete gemeinsame Grundschule für die Kinder aller Stände bis zum Alter von 11 Jahren empfohlen. Durch dieselbe würde die zu einseitige Entwicklung der Individualität gemässigt und somit diese für das Leben in der Gemeinschaft vorbereitet.

13. Auch nach der Durchführung der Grundschule dürften nicht die Vermögensverhältnisse in erster Linie entscheiden, welcher oberen Schulart das Kind zugewiesen werden soll, sondern vor allem die Begabung und das bis dahin ausgebildete Interesse des Kindes. Wie viele Kräfte für die Wissenschaft und Kunst gehen dem Volke nur deswegen verloren weil die gegenwärtige Gesellschaftsordnung den braven und begabten Individuen nicht erlaubt sich weiter zu vervollkommen, wenn sie nicht vermögend sind. Für uns wäre von allen socialen Reformplänen derjenige der wichtigste, der eine Unterstützung der unvermögenden Talente im Volke von Seiten des Staates forderte. In die Betrachtung dieser Zukunftsbilder näher einzugehen, würde uns zu weit führen. Es genügt wohl auf die Thatsache hinzuweisen, das in den Staaten, in welchen wenigstens der Besuch der höheren Schularten Jedem frei steht, die Fälle nicht selten sind, dass aus den ärmeren Schichten dem Volke die besten Charaktere und gebildetsten Männer erwachsen.

14. Für die in einzelnen Gebieten oder überhaupt äusserst begabten, sowie für die auf-

fallend unbegabten Schüler der öffentlichen Schule würde es zweckmässig sein, besondere Beförderungsstunden einzulegen. Denn diese brauchen eine solche Einrichtung, um auf die Stufe des durchschnittlichen Fortschrittes gehoben zu werden; jenen dagegen würden die Talente verkümmern, wenn sie lediglich an die Durchschnittshöhe gebunden wären. Das für solche Fälle von *Ziller* empfohlene Mittel der Aushülfe, die Episoden, welches wir sonst billigen, reicht jedoch nicht immer aus. So z. B. für die Begabungen in den Kunstoffächern, aber ebenso auch für diejenigen in Mathematik, Sprachen etc. giebt es kein sichereres Mittel zu ihrer Weiterentwicklung als die Anfügung besonderer Stunden. Allerdings darf das nicht auf Kosten der Vielseitigkeit oder des gesundheitlichen Zustandes des Schülers geschehen.

15. Nachdem wir im Bisherigen mehr die praktische Pädagogik im Auge hatten, werden wir von nun an das Verhältnis der Individualität zu den Massregeln der Führung und des Unterrichts ins Auge fassen. Was die erstere Art dieser Massregeln anbelangt, so ist zunächst vor einer falschen Deutung des Unterschiedes zwischen der individuellen und der allgemeinen Folge in der unmittelbaren Erziehung zu warnen. Man pflegt nämlich alles Gesetzmässige als allgemeine Folge aufzufassen und unter den individuellen diejenigen Formen zu verstehen, die mit jenen Gesetzen nichts zu thun haben. Es wäre so nach die allgemeine Folge z. B., dass jeder Schü-

ler, der sich verspätet an der Thür stehen muss, dass jeder, wer einmal ermahnt worden ist, das nächste Mal für dieselbe That bestraft werden soll. Ferner, dass für jede Übertretung eine bestimmte Strafe, für jede gute Handlung dagegen ein Lob erteilt wird u. s. w. In manchen Schulen giebt es sogar gedruckte Schulgesetze, die den Schülern bekannt gemacht werden, damit sie wissen, was ihnen bevorsteht im Falle einer widergesetzlichen Handlung (166, S. 198), in den meisten Fällen jedoch pflegt man jene Bestimmungen auf andere Weise den Kindern als Gesetze bekannt zu machen. In dem einen wie in dem anderen Falle wird eine solehe Auffassung der allgemeinen Folge nicht geeignet sein, die Berücksichtigung der Individualität zu ermöglichen. Der Schüler braucht nur zu wissen, was er thun soll und was er meiden muss. Höchstens braucht ihm noch bekannt sein, dass die schlechte Handlung dem Lehrer missfällt, und dass darauf eventuell auch Strafe erfolgen kann. Was für eine Strafe, das darf er nicht wissen, das muss der Einsicht des Lehrers überlassen sein. Denn jegliche Strafe muss sich nach der Individualität des Zöglings richten. Im nächsten Abschnitte suchen wir diese Forderung psychologisch zu begründen.

16. Der Zweck der Strafe in der Erziehung kann nur die Besserung des Bestraften sein. Dem Kinde kann die Einsicht, dass eine schlechte Handlung der Sitte widerspricht, entweder ganz fehlen oder mangelhaft entwickelt sein. Im er-

sten Falle sucht der Erzieher dem Kinde dadurch die schlechten Handlungen abzugewöhnen, dass er in der Seele desselben mit jeder Vorstellung einer schlechten That eine Gefühlsvorstellung der Unlust zu verknüpfen sucht. Nach den psychologischen Reproduktionsgesetzen soll dann im Kinde das zukünftige unsittliche Wollen durch die Unlustvorstellung der Strafe abgeschwächt werden. Diese Vorstellungsreihe wird im zweiten Falle durch Belehrungen seitens des Lehrers erweitert, sodass sie im stande sein soll, das sittliche Wollen im Kinde vorherrschend zu gestalten. Wie gesehēn, handelt es sich bei jeder erzieherischen Strafe darum, die Unlustgefühle im Kinde zu erwecken. Nun ist es wohl bekannt, dass gleiche Reize nicht gleich starke Gefühle in jedem Jndividuum verursachen. Ein Verstandesmensch fühlt anders als ein Gefühlsmensch. Beim Fällen von Strafen soll sich also der Erzieher vorwiegend nach der Gefühlserregbarkeit des zu strafenden Kindes richten. Ausserdem ist dabei die ganze Jndividualität des Kindes zu erwägen und die strafbare That mit dem Grade seiner Zurechnungsfähigkeit zu vergleichen.

17. Hier knüpft sich die Frage an, ob nach dem oben Ausgeföhrten, die Forderung noch aufrecht erhalten werden kann, dass die Strafen bei jedem einzelnen Kinde und in jedem besonderen Falle eine Stufenfolge durchlaufen müssen und zwar derart, dass keine Stufe wiederholt und keine übersprungen werden darf. (166)

§ 89.). Darüber lässt sich folgendes bemerken. So lange die individuelle Beschaffenheit des Kindes eine solche ist, dass in ihm das stufenmässige Durchlaufen der Strafen eine vom Erzieher bezweckte Wirkung ausübt, so lange ist selbstverständlich die obige Forderung aufrecht zu erhalten. Übrigens lässt das Einhalten einer solchen Stufenfolge im Strafen immer noch ein individuelles Verfahren zu. Denn wenn es heisst: zunächst ermahnen, dann bestrafen; zuerst in der Bank stehen lassen, dann ausser der Bank u. s. w. so ist andererseits die Thatsache nicht zu erkennen, dass auch innerhalb einer Strafstufe mannigfaltige graduelle Abstufungen möglich sind, die dann dem Erzieher eine Auswahl nach Jndividualität des Kindes gewähren. So wird z. B. das Klopfen, der Blick des Lehrers, seine Ausrufsweise u. s. w. verschieden ausfallen müssen, je nachdem das schüchterne und vielleicht noch nicht bestrafte oder ein lebhaftes Kind damit ermahnt wird. Ebenso wird z. B. die Stehstrafe je nach der Jndividualität des Kindes kürzer oder länger dauern. — Andererseits ist jedoch zu beachten, dass nicht ganz selten auch solche Jndividualitäten in einer Klasse vorhanden sind, bei denen eine Abweichuug von der oben angeführten Forderung der allgemeinen Hodege-
tik für geboten erscheint. Ein · leichtsinniges sonst aber gefühlvolles und ehrlich gesinntes Kind, kann man mehr als einmal ermahnen, bevor es bestraft wird. Dagegen muss die von einem klugen aber schlecht gesinnten Knaben

vollzogene Übertretung manchmal gleich mit einer fühlbaren Strafe gesühnt werden. Das Kind darf dabei nicht gereizt werden, besonders wenn es leicht in den Affekt gerät. Also berücksichtige man beim Strafen auch die organische Erregbarkeit des Kindes.

18. Auch auf dem Gebiete der Zucht soll sich der Erzieher nach der Individualität der Zöglinge richten. Selbst sein Verkehr mit diesen, der im Ganzen genommen hier durchaus innig sein soll, muss in verschiedenen Fällen eine Modificirung erleiden. So ist z. B. im Auge zu halten, dass die Kinder, die dem cholerischen Temperament zuneigen, nicht gleich zu behandeln sind mit denjenigen, die mehr melancholisch beanlagt sind. Diesen wird sich der Lehrer möglichst innig anschliessen müssen, um sie zur Überzeugung zu bringen, dass die Welt doch schön und freundlich ist. Jene haben dagegen nur vor dem Achtung, der ihnen überlegen ist. (vgl. 112, S. 21.) In der Freundlichkeit und Nachsicht des Lehrers sehen sie oft Schwäche. Ferner sind solche Unterschiede bei der Verteilung der Amtswürde zu berücksichtigen. Den sanguinischen, vergesslichen, im Wollen wenig beharrenden Kindern vertraue man solche Ämter an, in welchen sie sich in der ihnen fehlenden Tugend üben können. Man veran lasse ferner die weniger Entschlossenen, die Pflegmatiker ebensowohl wie auch die Melancholiker, zu den Thätigkeiten, die für die richtige Entwicklung ihrer Individualität vonnöten sind. An der Hand

der Erfahrung wird sich zeigen, wie in zahlreichen anderen Veranstaltungen der Zucht die Jndividualität zu berücksichtigen ist. In jedem Falle wird der Erzieher suchen, die dem Zwecke der Erziehung zu gute kommenden Seiten der Jndividualität zu befördern, den anderen möglichst die Richtung auf die Sittlichkeit zu geben. So kann beispielsweise aus einem zornigen und eigensinnigen Kinde durch richtige und geduldige Erziehung ein energischer sittlicher Mensch werden.

19. Wenn man das Kind mit seinen Eltern, Geschwistern und anderen Hausgenossen vergleicht, dann erscheint die Sprache, die es redet als ein gemeinsames Merkmal seines Wesens mit den anderen Mitgliedern des Hauses. Wird dagegen der Vergleich auf die Sprache des Lehrers und der Schule bezogen, dann kann man die Sprache des Kindes als einen Zug seiner Jndividualität betrachten. Sonach ist jede Einwirkung auf die Art des Sprechens als eine teilweise Hemmung der Jndividualität anzusehen. Es sei zuzugeben, dass diese Hemmung aus anderen uns nichts angehenden Gesichtspunkten für unvermeidlich gehalten werden muss. Aber der Schaden, den die Jndividualität dauernd tragen kann, lässt sich doch durch eine allmäßige Einführung in die geforderte Sprachart vermindern. Es ist demnach falsch, von Anfang an das Schulkind zu zwingen, eine korrekte schriftliche Sprache zu reden. Durch die gewaltsame Hemmung der kindlichen Sprachart werden zu

gleicher Zeit auch seine Fühlungen und Strebsungen gedrückt. Man verfährt richtiger, wenn man den Kindern im Anfange des Schullebens die volle Freiheit der Aussprache erlaubt und selbst auch später möglichst wenig Zwang in der Beziehung ausübt. Das wird, nebenbei bemerkt, selbst für die Aneignung der korrekten Sprache erspriesslicher sein, indem, wie bekannt, durch allmäßige Zuführung der neuen Bewusstseinselemente, diese desto besser appercepirt werden.

20. Es wird ohne weiteres begreiflich sein, dass in der Unterrichtsarbeit überhaupt der Zwang möglichst vermieden werden soll. Das von der allgemeinen Didaktik erstrebte unmittelbare Interesse zu erwecken, wird desto leichter gelingen, je mehr der Erzieher die Kunst besitzt, seine unterrichtliche Ausführung an die Individualität des Schülers anzuschliessen. Das heisst mit anderen Worten nicht anderes, als den Unterrichtsstoff der Auffassungskraft sowie dem vorherrschenden Bewusstseinsinhalte des Schülers anpassen. Ein solcher Unterricht lässt sich ohne jeglichen Zwang durchführen. Der Zwang darf nur dort angewandt werden, wo dies die Individualität im Interesse ihrer eigenen Entwicklung erheischt. So werden zur Aufmerksamkeit die Unaufmerksamen, zum Melden im Unterricht die Unentschlossenen oder die trägen Schüler veranlasst. Jedenfalls ist dafür eine richtige Deutung der Individualität vorauszusetzen, weil beispielsweise die Zerstreutheit ebenso wie die

Faulheit auch eine Folge des zufälligen körperlichen Befindens oder der Jnteresselosigkeit, welche mehr an dem betreffendem (vielleicht unverständlichen) Unterrichtsstoffe liegt, sein könnte. Man suche in solchen Fällen lieber die Ursachen der Unaufmerksamkeit und des Mangels am Wollen zu beseitigen und der Schüler wird wieder aufmerksam und fleissig.

21. Wie wir durch die Führungsmassregeln der Jndividualität die Richtung nach dem sittlichen Wollen zu geben suchen, so ist auf dem Gebiete des Unterrichts auf die Bedingung des sittlichen Wollens, auf das vielseitige Jnteresse zu sehen. Die Jndividualität zu befördern heisst nicht ihre Entwicklung dem Zufalle überlassen. Der Erzieher suche vielmehr ihr eine solche Gestalt zu geben, die zu dem Jdeale der sittlichen Persönlichkeit hinführt. Dazu ist vor allem notwendig das vielseitige Jnteresse auszubilden. Jm Kinde, das wir zu erziehen haben, finden wir schon manche Seite des Jnteresses durch zufällige Einflüsse ausgebildet vor. Dies darf in keinem Falle unterdrückt werden. Vielmehr ist das Vorhandene weiter zu pflegen und daran alles anzuknüpfen, was zur Bildung der Vielseitigkeit dienen soll. Das Gegebene zu bewahren, das Mangelnde hinzuzuführen ist die Aufgabe des Erziehers auf diesem Gebiete.

22. Das Jnteresse entsteht dort, wo die Vorstellungsinhalte mit positiven Gefühlen verknüpft sind. Dies ist wohl eine der Bedingungen des Jnteresse, die Leichtigkeit der Auffassung, weil

dabei die positiven Gefühle mitwirken. Wollen wir nun das mangelnde Interesse im Kinde entstehen lassen, so müssen wir dafür sorgen, dass die Aneigung der neuen Inhalte sowie die anderen auf dasselbe Gebiet sich beziehenden psychischen Prozesse mit möglichster Leichtigkeit erfolgen. Hier leuchtet am deutlichsten ein, wie es für die Erlangung der Vielseitigkeit vonnöten ist die Individualität zu berücksichtigen. So müssen z. B. denjenigen Schülern, die eine stumpfe Empfindlichkeit oder eine schwache Wiedererkennbarkeit innerhalb eines Sinnesgebiets zeigen, die betreffenden Objekte mehrmals vorgeführt werden, als den in dieser Hinsicht besser begabten. Ferner soll den Kindern, die aus irgend welchem Grunde leicht ermüden oder sonst eine geringumfassende Apperception offenbaren, der Unterrichtsstoff in kleineren Abschnitten als anderen dargereicht werden. Ähnlich verhält es sich auf dem Gebiete der Reproduktion. Die grösseren Zusammenfassungen werden z. B. zuerst von denjenigen verlangt, die im stande sind, die grösseren Vorstellungsreihen zu reproduzieren. Überhaupt gilt es hier die Arbeit der Klasse richtig zu verteilen. Dem besser Begabten darf nicht in erster Linie das Zukommen, was ein Mittelmässiger, diesem nicht, was ein noch Schwächerer leisten kann. Dagegen sollen die Begabteren das zuerst von den anderen in roherer Form geleistete in einer feineren Ausstattung wiedergeben, oder jenen, wo es nötig ist, zu Hilfe kommen. Gewiss werden in manchen Fäl-

len auch Ausnahmen von dieser Regel am Platze sein. So wird man einen für ein bestimmtes Lehrfach gut beanlagten Schüler eher und öfter auf dem Gebiete an die Arbeit heranziehen müssen, als die anderen, wenn er in den übrigen Fächern weniger leistungsfähig ist.

23. Aus dem Bisherigen geht hervor, dass es trotz aller Schwierigkeiten, doch möglich ist, die Jndividualitäten in der Schule zu berücksichtigen. Genaue Vorschriften für jeden einzelnen Fall lassen sich nicht geben, da jede Jndividualität nur sich selbst gleich ist Aber der Grundsatz ist immer fest zu halten, die erkannte Jndividualität möglichst zu schönen. Das geschieht nur dort, wo den Schülern die notwendige Freiheit in ihrem Thun und Lassen gewährt wird. Die Wichtigkeit dieses Moments für die Ermittlung der Jndividualität ist an dem betreffenden Orte hervorgehoben worden. Die Freiheit, fanden wir dort, ist besonders für den Anfang des Schullebens notwendig, damit die Natur des Kindes durchsichtiger wird. Folgerichtig dürfte in späteren Schuljahren, wo die Jndividualität bekannter geworden ist, die Freiheit allmälig eingeschränkt werden. Thathächlich ist es auch so, indem die Jndividualität dem Ziele der Erziehung entsprechend geregelt wird. Aber diese Einschränkung soll nicht immer fortdauern. Je mehr der Zögling zur moralischen Einsicht gelangt, desto weniger macht sich der Einfluss des Erziehers notwendig, sodass dem Zögling am Schlusse der Erziehung die volle

Freiheit gestattet sein kann. Bildlich könnte man diese Stufen der Individualisierung folgendermassen darstellen. Im Anfange des Schullebens veranlassen wir das Kind zu thun, was es thun *kann*, weil dies für die Ermittlung seiner Individualität erforderlich ist; inmitten der Schulung thut das Kind, was es thun *soll*, weil dies für die Ausbildung seiner Individualität in der Richtung der Sittlichkeit notwendig ist, und endlich auf der höchsten Stufe der Schulerziehung, wo die Einsicht des Zöglinges zum sittlichen Wollen einigermassen ausgebildet ist, wird ihm erlaubt das zu thun, was er *will*, weil dies zu erlauben jetzt ohne Schaden möglich ist. Diese Stufenfolge der individuellen Freiheit ist jedoch nur so aufzufassen, dass auf jeder Stufe eine der genannten Formen die Oberhand erhält, ohne die anderen auszuschliessen. So wird der Schüler auch auf der niedrigsten, wie auch auf der höchsten Stufe seiner Erziehung nicht alles thun dürfen, was er kann und will; andererseits darf seine Freiheit auch auf der mittleren Stufe nur relativ beschränkt werden. Jedenfalls muss die Erziehung den Zögling für das freie und selbständige Leben in der Gemeinschaft vorbereiten. Er soll befähigt werden nach seiner Überzeugung frei zu handeln, was nur dort erreicht werden kann, wo seine Individualität in der Erziehung möglichst geschont wird. Eine charaktervolle Persönlichkeit kann der Zögling nicht werden, wenn er durch fortwährendes Eingreifen der fremden Willen in seinem selbständigen Thun und Las-

sen wenig geübt wird. Von einer im Ziele der Erziehung begriffenen Einheit der Persönlichkeit kann in einem solchem Falle nicht die Rede sein. Ein so erzogener Mensch wird sich oft nach fremden Ansichten richten und sein Wille wird demnach immer schwanken. Denn wahr und bei der Erziehungsarbeit stets vor Augen zu halten ist das Wort *Herbart's*: „Der Mensch wird desto weniger Er selbst, je mehr ihm fremde Form aufgedrungen wird.“ —

Litteratur

1. *Adams, Mabel Ellery*, Individual Expression (The School Journal 1897.).
2. *Allen, Margaret*, A mother's Journal (Babyhood 1885).
3. *Andrae, K.*, Begabung — Anlage (Enc. Handbuch von Prof. Rein)
4. *Altenburg, Dr. Oskar*, Die Kunst des psychologischen Beobachtens, Berlin (Reuther und Reichard) 1898.
5. *Aubert, B.*, Über individuelle und sociale Erziehung bei Schleiermacher. Erlangen 1888.
6. *Bahrdt*, Rede zur Einweihung des Philanthropiums zu Marschlins.
7. *Baldwin*, Answer (in № 197. S. 14—17).
8. *Bain, A.*, Erziehung als Wissenschaft. Autorisierte Ausgabe. Leipzig, Brockhaus 1880.
9. *Baisch, Amalie*, Der Mutter Tagebuch. Aufzeichnungen über die ersten Lebensjahre des Kindes.
10. *Barchudarian*, (Besprechung der № 61 in den Pädag. Studien. 1890).
11. *Barnes, Earl*, Theological Life of a California Child. (Ped. Seminar II 1892|93.)
12. *Bärwald Dr.*, Theorie der Begabung.
13. *Basedow*, Methodenbuch für Väter und Mütter.

14. *Baumeister, Dr. A.*, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 1, Bd. 1 Abt. (Einleitg. München 1895).
15. *Baur, G.*, Grundzüge der Erziehungslehre.
16. " Individualität (in Schmids Encyclopädie 3. Bd.)
17. *Behrend, E.*, Unser Kind. Aufzeichnungen aus den ersten Lebensjahren. Gotha.
18. *Bender*, Die philosophischen Grundlagen der Theologie Schleiermachers.
19. *Beneke*, Erziehungs- und Unterrichtslehre 1, Bd. Berlin, Posen, Bromberg 1842².
20. (Derselbe), Lehrbuch der Psychologie 1845²
21. *Bergemann, Dr. P.*, Über erziehenden Unterricht (Deutsche Schule, 5. Heft 1897.)
22. *Berger*, Über den Einfluss der Übung auf geistige Vorgänge (Wundts Phil. Stud. V. 1888.)
23. *Bergmann*, Statistische Erhebungen in der Elementarklasse Weimar, Böhlaus 1891.
24. (Besprechung der № 112 in Zeitschr. f. e. Phil. XVIII. 448.)
25. (Besprechung der № 33 in Zeitschr. f. e. Phil. XIX. 414.)
26. (Besprechung der № 71 in Zeitschr. f. e. Phil. XVI. 83.)
27. (Besprechung der № 4 in Revue philosophique 1878. I. 441[2].)
28. (Besprechung der № 76 in Revue philosophique 1880.)
29. *Beyer*, Zur psychol. Beurteilung eines 10 jährigen Knabens. (Jahrbuch d. Ver. für wissenschaftliche Päd. II.)
30. *Binet*, Les Perceptions des Couleurs et des Nombres chez les enfants (R. philos. XXX. 1890.)
31. *Bliedner, K. V.* Stoy und das pädagogische Universitäts-Seminar.

32. *Boirac, Emile.* Les Problèmes de l'éducation (R. phil. 1880 I.)

33. *Brentano, Dr. Fr.* Psychologie vom empirischen Standpunkte. Leipzig 1874.

34. *Brinkmann,* Über Jndividualitätsbilder. Gotha 1892.

35. *Brockhaus,* Konv. Lexikon. (Jndividuum).

36. *Brückner,* Berücksichtigung der Jndividualität bei der Erziehung und beim Unterricht. Frankfurt a. M. 1849.

37. *Braun, A.*, Das Jndividuum der Pflanze, Berlin 1853.

38. *Buisson,* Die biblische Geschichte in der Volkschule, Basel, 1869.

39. *Burdach,* Anthropologie für das gebildete Publikum, Stuttgart, 1857.

40. *Burnham, W. H.*, Jndividual Differences in the Jmagination of Children (Ped. Semin. II., 2).

41. *Buschan, G.*, (Besprechung der № 219, in Deutscher Litteraturzeitung 1897)

42. *Bütow.* Erweiterung der Jndividual- zur Socialpädagogik (Deutsche Schule 1898. S. 368 f.)

43. *Carr Elias F.*, Educational Progress of the Jndividual, Trenton, New Jersey, 1892.

44. *Champneys F. H.*, Notes on an Jnfant (Mind VI.)

45. *Chrismann, Oskar.* One Year with a Little Girle (Educat. Rev. IX. 1895.)

46. (Derselbe) Paedologie, Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes. Jena 1896 (hier ausführl. Litteraturverzeichnis)

47. *Ciceronis, Marci Tullii,* Drei Gespräche von dem Redner, übersetzt von J. M. Heinze 1762.

48. *Comenius, Joh. Amos.* Grosse Unterrichtslehre, übers. von Prof. Dr. C. Th. Lion, Langensalza 1891.

49. *Compayré* (Besprechung der № 68, in R. phil. 1879 II.)
50. *Compayré*, La psychologie de l' enfant (R. phil. 1878 II.)
51. *Compayré*, Cours de Pédagogie, Paris 1891.
52. *Cramer, Dr, Fr* Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Elbeifeld. 1. Bd. 1832. 2. Bd. 1838.
53. *Darwin*, Biographische Skizze eines Kindes (Kosmos 1877.)
54. *Daumer*. Mitteilungen über Kaspar Hauser. Nürnberg 1852.
55. *David*, Über die Schwankungen in der geistigen Entwicklung des Kindes (Verhandlungen des III. Intern. Psychol. Kongresses zu München 1896.)
56. *Davis, Anna L.*, On Children's Interest in the Causal Idea (Child Study Monthly 1896).
57. *Denzel*. Erziehungs- und Unterrichtslehre II. Teil.
58. *Diesterweg*. Wegweiser zur Bildung für Lehrer etc. 1835.
59. *Dilthey, Wilhelm*, Beiträge zum Studium der Individualität (Sitzungsberichte der königl. preuss. Akad. d. Wissensch. 1896. S. 295 ff)
60. *Dinter*, Die vorzüglichen Regeln der Pädagogik.
61. *Dittmer H.*, Temperament und Erziehung, Emden, 1885.²
62. *Dominicis, S. F. de*, La pedagogia e il Darwinismus, Napoli 1879².
63. *Dörpfeld*, Das Fundamentalstück einer Schulverfassung.
64. (Derselbe), Die freie Schulgemeinde.
65. *Drescher, H.*, Bedeutung und Recht der Individualität auf sittlichem Gebiete. Haarlem 1897.

66. *Dühring, Eugen*, Sache, Leben und Feinde.
Leipzig 1897.

67. *Dupanloup, Felix*, Erziehung, autorisierte deutsche Übersetzung I. Bd.

68. *Ebbinghaus, H.*, Eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. (Zeitschr. für Psych. u. Physiol. d. Sinnesorgane, Bd. XIII.)

69. *Egger, E.*, Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants. Paris 1879.

70. *N. N.* Ein Kinderbild (Praxis von Just. 1887.)

71. *Emminghaus, H.*, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887.

72. *Fack, M.*, (Besprechung der № 177, in Päd. Stud. 1894.)

73. (Derselbe) Besprechung der № 294, in Päd. Stud. 1895.)

74. (Derselbe) Über statistische Erhebungen in der Elementarklasse (Lehrerzeit f. Thür. 1892)

75. *Fénelon*, Gedanken von der Erziehung der Töchter. (Übersetzung) Hanover 1729.

76. *Ferrari*. Les trois premières années d'un enfant. (italienisch in La Filosofia delle Scuole Italiene, 1879.)

77. *Fetter, Johann*, Inwiefern lässt sich beim Massenunterricht individualisieren Wien. 1894.

78. *Fichte*, Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre. 1794.

79. (Ders.), Einleitungen in die Wissenschaftslehre, 1797.

80. *Fleischmann*, Das Christentum.

81. *Flügel, O.*, (Besprechung der № 204, in Päd. Stud. 1880).

82. (Derselbe), Noch einmal über erzieherischen Unterricht (Deutsche Schule 1897. 8. Heft.)

83. ? Fragebogen zur Erkundigung der Individualitäten der Schüler (Deutsche Schule 1897. S. 375.)

84. *Frank*, Die Berücksichtigung der Individualität und Schulerziehung.
85. *Frick*, Dr. O., Aphorismen zur Theorie eines Lehrplanes (Lehrproben und Lehr-gänge. H. 4. S. 4.)
86. (Ders.), Didaktischer Katechismus (Lp. u. Lg. H. 1. S. 6).
87. (Ders.). Pädagogische Aphorismen. (Lp. u. Lg. H. 4. S. 2.)
88. *Frauenstädt*, Julius, Das sittliche Leben. Leipzig, 1866.
89. *Fürst*, Dr., Das Kind und seine Pflege.
90. *Grabs*, Psychologische Beobachtungen (Jhrb. des Vereins f. wiss. Päd. XVIII. u. XIV. nebst Erläuterungen).
91. *Galton*, F., History of Turins. (Inquiries into human faculty. London 1883).
92. *Grabovicianu*, Petru, Die Didaktik Base-dows im Vergleiche zur Didaktik Come-nius. Bucarest, 1887.
93. *Garve*, Christian, Versuch über die Prüfung der Fähigkeiten (Sammlungen einiger Ab-handlungen aus der Bibliothek der schönen Wissenschaften. 1769).
94. *Gatsch*, P. A., Worauf hat man zu achten, um die Individualität eines Kindes zu er-mitteln (Päd. Abhandl. hggb von Strümpel und Wendt 1879).
95. Gedenkschrift zum 100 jährigen Bestehen des weimarischen Lehrerseminars.
96. *Gedicke*, Dr. F. Ausführliche Nachricht von dem Seminarium für gelehrte Schulen. (Gesammelte Schulschriften 2. Bd.)
97. *Gerber*, Das Ich als Grundlage unserer Weltanschauung.
98. *Gräfe*, Die Deutsche Volksschule. Bd. I
99. *Griesbach*, H., Energetik und Hygiene des Nervensystems in der Schule, München, Leipzig 1895.

100. *Grohmann, J. H.*, Psychologie des kindlichen Alters. Hamburg 1814.
101. (Ders.), Jdeen zu einer Geschichte der Entwicklung des kindlichen Alters. Elberfeld 1817.
102. *Gugler, G.* Die Individualität und die Individualisation des Einzelnen. Leipzig 1896.
103. *Haeckel, Ernst*, Natürliche Schöpfungsgeschichte, 1889.
104. (Ders.), Über die Individualität des Thierkörpers. Jena 1878.
105. *Hartmann, Dr. B.*, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die natürliche Grundlage des ersten Schulunterrichts. Annaberg 1890².
106. (Ders.), Über Individualitätsbilder (3. Bericht der Annaberger Bürgerschulen, 1882.)
107. *Hauffe, G.*, Talent oder besondere Anlage hat der Mensch nicht (Päd. Sammelmappe H. 6. 2. Aufl.)
108. *Hause Paul*, Die Pädagogik des Spaniers J. L. Vives und sein Einfluss auf J. A. Comenius. Erlangen 1890.
109. *Hegel*, Phänomenologie des Geistes.
110. *Heilmann, A.*, Bericht über die Abteilung für schwachbegabte Kinder in Gera (Lehrerzeitung für Thüringen 1889.)
111. *Heidner*, Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. Leipzig 1894.
112. *Hellwig*, Die 4 Temperamente bei Kindern Leipzig, 1889⁴.
113. *Hebreins*, De l'homme de ses facultés intellectuelles et de son Education. Tom. III. Deuxponts, 1791.
114. *Henschel, Paul*, Ein Schülerbild. (Rein: Aus dem päd. Universitäts- Seminar, H. 2. 1890.)
115. *Herbart*, Lehrbuch zur Psychologie, §§. 139—141.

116. *Herbarts, J. F.* Pädagogische Schriften, hggb. von F. Bartholomäi, 5. Aufl., neubearb. von A. Sallwürk I. 1890. II. 1891.
117. *Herbarts, J. F.* Pädagogische Schriften, hggb. von K. Richter 1. u 2. Bd. (Jm 2. Bd. besonders wichtig: Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik.)
118. *Hergang, Pädagogische Realencyklopädie (Jndividualität)* 1852².
119. *Heussner, Dr. Friedr.* Joch. Heinrich Voss (Lehrprobén u. Lehrgänge H. 4. S. 113.)
120. (Ders.), Joh Heinrich Voss als Schulmann in Entin. Festschrift Entin 1882.
121. *Hewelt, E. C.*, Do you know your pupils? (The Public-School Journal, Febr. 1897 S. 321 f.)
122. *Heyse, P.* Über italienische Poesie (Zeitschr. für Völker-Psych. u. Sprachwiss. von Steinthal u. Lazarus, Bd. I. 1860. S. 182.)
123. *Hochegger, Dr. Rud.* Über Jndividual- und Socialpädagogik, Gotha 1891.
124. *Höffding, Dr. Harald* Psychologie in Umrissen, übers. von F. Bendixen Leipzig 1893².
125. *Hoffmann, S.* Psychologisches Lesebuch
126. *Hofmeister, K.* Berücksichtigung der Jndividualität bei Erziehung und Unterricht
127. *Hofmeister* Romeo oder Erziehung und Geisteingeist.
128. *Howé, Dr. Laura Bridgman.* (Journal of Mental Science 1876).
129. *Huart* Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften. A. d. Spanischen übers. von G. E. Lessing, 2 Aufl. von J. J. Ebert. Wittenberg u. Zerbst 1785.
130. *Humboldt, W. v.* Brief an Georg Forster vom 1. August 1792.
131. (Ders.), Jdeen zu einem Versuch die Grenzen der Wirklichkeit des Staates zu bestimmen. (Ges. W. 7. Bd. S. 10 ff.)

132. (Ders.), Über öffentliche Staatserziehung (G. W. 1. Bd. S. 337 ff.)

133. ? Jahresbericht der „Zillerstift“ 1885.

134. *Jende, P.*, Hypnotismus und Pädagogik. (Lehrerz. f. Thür. 1889.)

135. ? Individualism. in Teaching (The Publ. School. Journ. Apr. 1895)

136. *Jodl, F.* Lehrbuch der Psychologie, 1896.

137. *Just.* Das Wechseln der Stimmung im Gemütsleben des Kindes (Jahrb. d. Ver. für wiss. Päd. XXVI., nebst Erläuterungen.)

138. (Ders.) Die Liebe im Kindesalter (Praxis 1897.)

139. (Ders.) Die religiösen Gefühle des Kindes (Jahresbericht der Altenburger Schulen, 1895.)

140. *Kabath, Dr. J.*, Das Bild eines guten Schülers. Kennzeichen der sittlichen Reife eines Abiturienten. Gleiwitz, 1843. (Programmarbeit.)

141. *Kalk, Ch.*, Das biogenetische Ermittelungsgesetz als Grundlage jeder exakten Pädagogik. (Neuland, Jan. 1898. S. 249—262.)

142. *Kauermann*, Beobachte die Individualität der Kinder.

143. *Kehr*, Praxis des Volksschulunterrichts.

144. *Kellner*, Pädagogische Mitteilungen, 2. Bd. 1858².

145. *Kemsies, Ferd.*, Herbart und A. Diesterweg. Gumbinnen, 1889.

146. *Kern, H.*, Grundriss der Pädagogik. Berlin, 1887⁴.

147. *Klingheil, A.*, Die Temperamente. Jenkau bei Danzig, 1890.

148. *Koch*, Die Frage nach dem angeborenen Verbrechen. Ravensberg, 1894.

149. *Krejčí, Dr. Franz.*, Das charakteristische Merkmal der Volkspoesie (Volksindividual-

lität. Zeitschr. für Völkerpsych. u. Sprachwissensch. 19. Bd. 1889. S. 121.)

150. *Krohn, Dr. W. O.*. Answer (in № 197, S. 42, 43.)

151. *Kronlein*, Zur psychologischen Beurteilung eines Schülers (Oberrheinische Blätter für erz. Unt. 1894.)

152. *Knorz*, Die Jndividualität. Leipzig, 1897.

153. *Külpe, Oswald*, Das Ich und die Aussenwelt. (Phil. Stud. 7. Bd. 1892.)

154. *Kussmaul, Dr. Adolf.*, Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen. Tübingen, 1896³.

155. *Kuypers, F.*, Vives in seiner Pädagogik. Leipzig, 1897.

156. *Landsberg J. J.* Über die Berücksichtigung der Jndividualität (Königl. kathol. Gymnasium zu Kulm. 1877.)

157. *Lange K.*, Der Vorstellungskreis unserer sechsjährigen Kleinen (Stoys allgem. Schulzeit Jena, 1879.)

158. *Lasker, E.* Über Anlage und Erziehung.

159. *Lehmensick, Fritz*, Bericht über die Thätigkeit des Seminars (A. d. päd. Univ. Sem. 6. H. 1895).

160. (Ders.), Psychologische Beobachtungen an Kindern des 1. Schuljahres (Praxis von Just, 1888.)

161. (Ders.), Zwei Kinderbilder (ib., 1887.)

162. *Lehnecke*, Die individuelle Behandlung des Kindes (60 H. der Päd. Sammelmappe.)

163. *Leibnitz*, Nouveaux essais sur l' entendement humain.

164. (Ders.), Monadologie.

165. (Ders.), De principio individui.

166. *Lentz, Ferd.*, Lehrbuch der Erziehung und des Unterr. 1. Teil, § 104 ff, Tauberbischofsheim 1886².

167. *Lietz, Dr. H.*, Jndividual- und Socialpädagogik. (Aus d. päd Univ. Sem. 5. H. 1895.)
168. *Liew, C. C. von.* Child-Study (The Publ. Schooljourn. Febr. 1897. S. 323—327.)
169. (Ders.), Child-Study (ib. Sept. 1896. S. 29—34.)
170. *Lindner G. A.*, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde (Jndividualität) 1884.
171. *Löber, G. F.*, Vorbedeutungen aus d. Neigungen und Sitten der Kinder. Altenburg, 1777.
172. *Locke, J.*, Gedanken über Erziehung, übers. von E. v. Sallwürk 1883.
173. *Martin*, Die Jndividualitätsliste. (Praxis von Just, 1892.)
174. *Masius, Erich* Die pädagogischen Ansichten Montaignes, Leipzig, 1890.
175. *Meier H.*, Bewusste und unbewusste Erziehung (Lehrpr. und Lehrg. 23 H. 1890. S 1—15.)
176. *Meyer*, Konversat. Lexikon (Jndividuum).
177. *Meyer, J. Bona.*, Genie und Talent. (Z. f. Völkerpsych. u. Sprachwiss. 1879.)
178. (Ders.), Temperament und Temperaments-Behandlung, Bielefeld, 1891
179. *Meyer, Richard M.*, Deutsche Charaktere. (Über den Begriff der Jndividualität, S. 43 ff) Berlin, 1897.
180. *Mickel*, Charakteristik von Schülernaturen (Diesterwegs Rheinische Blätter 46. Bd.)
181. *Mill, Stuart*, Mes Mémoires, Traduction Gazelles (R. phil. 1887 I)
182. *Michel de Montaigné*, Auswahl pädag. Stücke aus Montaignes Essays, übers. von *Ernst Schmid*, Langensalza, 1885.
183. *Mittenzwei, L.*, Die Pflege der Jndividualität in der Schule. (Manns Päd. Magazin, 61. Heft, 1895.)

184. *Möbius, P.*, Über die Aufgabe der Jndividualisirung namentlich in der Volksschule (Seminarinstitut zu Gotha 1870).
185. *Mönch, O.*, Musterfragebogen (betreffs der Ermittlung der Jndividualität. Leipzig, 1897).
186. *Mosso, La Peur*, (S. 174.)
187. *Nebe, Dr. Aug.*, Vives, Alsted, Comenius in ihrem Värhältnis zu einander. Elberfeld, 1891.
188. *Niehus*, Versuch die Verschiedenheiten bei den Leistungen unserer Schüler in den verschiedenen Fächern psychologisch zu begründen. (Deutsche Blätter f. erz. Unt. 1890).
189. *Niemann*, Das Recht der Jndividualität.
190. *Niemeyers, Aug. Herm.*, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes, hggb. von Prof. Dr. W. Rein, Langensalza 1. Bd. 1882², 2 u. 3 Bd. 1884².
191. *Nussbaum, R.*, Jndividuenbücher, Jndividuenbilder (Lehrerz. f. Thür. 1892.)
192. *Ochorowicz, Dr. Jul.* Projet d' un congrés international de psychologie (R. phil. 1881 II.)
193. *Okanowitsch, Dr. St.*, Die serbische Volks-epik im Dienste der Erziehung, Jena 1897.
194. (Ders.), Zur Jndividualitätsfrage (Aus d. Päd. Univ. Sem. 8. H. 1898.)
195. ? On child- study (The Publ. Schooljourn. Okt. 1897.)
196. *Orelli, J. K. v.*, Vitorino von Feltre, bearbeitet nach Rosmini. Zürich, 1812.
197. *Parker, Francis W.*, Transaction of the Illinois- Societi for the Child-study (Questions, S. 5.) Chicago, New York.)
198. (Ders.), Comments by the Editor (ib. S. 52—63).
199. *Paul, Jean*, Leyana (Reklammsche Ausg.)
200. *Paulhan, Fr.*, (Besprechung der № 62 in Rev. phil. 1881 II. S. 98—103.)

201. *Perez, B.* Les Trois Premières Années de l' Enfant Paris, 1892⁵.

202 (Ders.) L' Enfant de Trois à Sept Ans. Paris 1886.

203 *Pestalozzi's, J. H.* Ausgewählte Schriften, hggb von Fr. Mann, 3. Bd. 1884³.

204. *Pfisterer*; Pädagogische Psychologie. Gütersloh, 1880.

205. (Ders.) Grundlinien der pädagogischen Psychologie, ebenda 1880.

206. *Piper*, Zur Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder (Pädagog. Zeitung 1897.)

207. *Platner*, Antropologie (von der Aufmerksamkeit)

208. *Platner, Eduard*, Über Individualität in ihrer Verirrung und in ihrer Wahrheit. Marburg, 1840.

209. *Porter, W T.* On the Application to individual Schoolchildren of the Means derived from Anthropological Measurements by the Generalizing Method. Boston, 1893.

210 *Preyer, W.*, Die Psychologie des Kindes. (Verhandl. des III. Intern. Psycholog. Kongresses. München, 1896.)

211. (Ders.), Psychogenesis (Deutsche Rundschau, Mai 1880.)

212. (Ders.), Die Seele des Kindes. Leipzig, 1884².

213. *Prior, Mary D.*, Notes on the First Three Years of a Child. (Ped. Sem III 1895.)

214. Proceedings of the International Congress of Education of the World's Columbian Exposition. Chicago, July 25—28, 1893. New York, 1894. (S. 28, 72, 184, 191.)

215. *Quintilian*, Inst I 8.

216. *Queyrat, F.* L' Imagination et ses variétés chez l' enfant.

217. *Rajčić, Dušan*, Sechs Schülerbilder (A. d. Päd. Univ. Sem zu Jena, 8 H. 1898)

218. *Rehmke, J.*, Lehrbuch der allg. Psychologie, 1894.

219. *Reibmeyer, Alb.*, Jnzucht und Vernichtung beim Menschen. Leipzig, Wien 1897.

220 *Rein, Prof. Dr. W.*, Answer (in №197. S. 7—9.)

221. (Ders.) Das erste Schuljahr 1898⁶.

222. (Ders.) (Besprechung der № 224 in Päd. Stud. 1891)

223. (Ders.) Pädagogik im Grundriss. Göschen Stuttgart, 1887³.

224. ? Rembrandt als Erzieher, Leipzig 1890¹⁹.

225. *Resewitz, Fr. Gabr.*, Nachricht von der Einrichtung des Pädagogiums zu Kloster Berge, 1876.

226 *Reukauf, Dr.* Die abnormen Kinder und ihre Pflege (Manns Päd. Magazin, 29 H.)

227. (Ders.). Ordnung des Pädag. Universitäts-Seminars und der Seminarübungsschule (A. d. Päd. Univ. Sem. 3. H. 1891.)

228. *Rhoden, G. von*, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers (Jahrb. d. Ver. für wiss. Päd. XVI.)

229. *Richter, Dr. Gust.*, Zur Verständigung (Lehrpr. u. Lehrg. 1884. H. 1, S. 4)

230 *Riehl*, Naturgeschichte des Volkes.

231 *Rissmann, R.* Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwicklung unseres Jahrhunderts (Neue Bahnen 1892.)

232 *Rohde*, Über den gegenwärtigen Stand der Frage nach der Entstehung und Vererbung der individuellen Eigenschaften und Krankheiten.

233. *Rousseau*, Emil, übers. von H. Denhardt Reclamsche Ausgabe.

234. *Salzmann*, Ameisebüchlein.

235. *Sauuppe*, Zur Entwicklungsgeschichte des kindlichen Geistes („über die ersten 6 Wochen meines neugeborenen Mädchens“. Jahrb. d. Ver. für wiss. Päd. VIII. 1876.)

236. *Schüfer, Rudolf*, Die Vererbung, ein Kapitel aus einer zukünftigen psycho-physiologischen Einleitung in die Pädagogik. Berlin, 1898.

237. *Scheidler, K. H.*, Jndividualität (Allgem. Enzyklopädie der Wissensch. u. Künste. hggb. von Ersch und Gruber, 2. Sektion 17. Teil, Leipzig, 1840).

238. *Schilling G.*, Lehrbuch der Psychologie §§. 88—90.

239. *Schleichert, F.* und *Fack M.*, Worauf muss der Lehrer achten um Knaben und Mädchen in ihrer psychischen Eigentümlichkeit kennen zu lernen.

240. *Schleiermacher's* pädag. Schriften. hggb. von C. Platz, 1876².

241. (Ders.) Grundriss der philosophischen Ethik, hggb. von Twesten. § 130.

242. (Ders.), Monologen.

243. *Schlosser*, Weltgeschichte.

244. *Schmidt*, Handbuch der Pädagogik 1. Bd. (Jndividualität).

245. *Schmidt, Dr. Karl*. Anthropologie.

246. (Ders.), Geschichte der Pädagogik, 3 Aufl. von Dr. Wichard Lange, 1—4. Bd. Cöthen, 1873—1876.

247. *Schnell, Ferdinand*, Natur und Kultur. Langensalza, 1868.

248. *Scholz, E.*, Bericht über die Thätigkeit des Pädag. Seminars (A. d. päd. Univ. Sem. 3. Heft, 1891.)

249. *Scholz, Dr.*, Charakterfehler des Kindes, eine Erziehungslehre für Haus und Schule. Leipzig, 1891.

250. *Schrader*, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 4 Aufl. S. 13.

251. *Schreber*, Die Eigentümlichkeiten des kindlichen Organismus. Leipzig, 1852.

252. *Schubert, C.*, Pädagogische Beobachtung (Reins Eneyklop. Handbuch der Pädagogik.)

253. (Ders.), Elternfragen, eine notwendige Ergänzung der Hartmannschen psych. Analyse (A. d. päd. Univ. Sem. 5. Heft. 1894.)

254. *Schulze, Dr. Fritz*, Deutsche Erziehung (Kap. 2—4) Leipzig, 1893.

255. *Schulz, Schulzenstein*, Die Bildung des menschlichen Geistes durch Kultur. Berlin, 1855.

256. *Schurig, G.*, Über Erziehung und erz. Unterricht auf Grund herbart. Jdeen (D. Blätter fir erz. U., 1876. S. 121.)

257. *Schwarz, Fr. H. Chr.* Erziehungslehre 1. Bd. 1 u. 2. Abt. Leipzig, 1829².

258. *Semming*, Das Kind. Tagebuch eines Vaters. Leipzig, 1876².

259. *Schinn, M. W.* Note on the Developement of a Child. Un. of California Studies 1893.

260. *Siegert*, Die Periodicität in der Entwicklung der Kindesnatur. Leipzig, 1892.

261. (Ders.) Problematische Kindesnaturen. Leipzig, 1890.

262. *Sigwart*, Schleiermacher's psychologische Voraussetzungen (Jahrbücher für deutsche Theologie 1857).

263. *Simpson, W. G.*, A Chronicle of Jnfant Developement and Characteristics. (Journ. Ment Sc., 1893).

264. *Staude, P.*, Das Antworten der Schüler im Lichte der Psychologie (D. Bl. f. e. U. 1894.)

265. *Steeb*, Untersuchungen über den Menschen. 3 Teile, 1765.

266. *Stern, Dr. S.*, Verschiedenheit der Kindercharaktere und der ihnen entsprechenden Erziehung. Frankfurt a. M. 1865.

267. *Stevenson, A*. Jealousy in an Jnfant (Science, 1892.)

268. *Stoy, Dr. K. V.*, Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig, 1861.

269. (Ders.), Die pädag. Bildung f. d. höhere Lehramt (Allg. Schulzeitung 1876.)

270. (Ders.), Die psychologische Statistik der Schüler der Seminarschule. (Allg. Schulzeitung. 1871)

271. *Strimpel, L.*, Die pädagogische Pathologie. Leipzig, 1892².

272. (Ders.) Die Verschiedenheiten der Kindernaturen. Leipzig, 1844.

273. (Ders.) Psychologische Pädagogik. Leipzig, 1880.

274. (Ders.) Vorschule der Ethik.

275. *Stumpf, C.*, (Besprechung der № 293, in Deutscher Litteraturzeitung XIX.)

276 ? Suggestion for the Study of individual children. (Mothers Club, Buffalo, New York; vgl. № 197. S. 49—51.)

277. *Teten*, Philosophische Versuche über die menschliche Natur, 1. u 2. Teil Leipzig, 1777.

278. *Thrändorf, A.*, Paritätische oder konfessionelle Schule (Jahrb. d. V. f. w. Päd. IX 1877.)

279. *Tiedemann*, Beobachtungen über die Entwicklungen der Seelenfähigkeiten bei Kindern, neu hggb. von Ufer. Altenburg, 1897.

280. *Trüper, J.*, Fragebogen zur Ermittlung der Individualität (Kinderfehler 1897.)

281. (Ders.) Psychologische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh, 1893.

282. *Ufer, Chr.*, Über Individualität und Handschrift bei Schulkindern (Verhandl. d. III. Intern. Psych. Kongr., München 1896.)

283. (Ders.) Zur Beobachtung der Kinder.

284. (Ders.) Kinderpsychologie (Reins Encycl. Handbuch der Päd., hier ausführl. Verzeichnis der deutschen kinderpsychologischen Schriften.)

285. *Verworn*, Allg. Physiologie 1897².

286. *Vives, J. L.*, Ausgew. päd. Schriften, übers. von Dr. R. Heine. (Richters päd. Bibl. 16. Bd. Leipzig, 1881.)
287. *Volkmann*, Lehrbuch der Psychologie. Cöthen, 1. Bd. 1875. 2. Bd. 1876.
288. *Vollmar, G. Fr.*, Wie lernt ein Lehrer seine Schüler kennen. Tübingen, 1803.
289. *Vogt, Prof. Dr. Th.*, Psychologische Briefe: Über die Anlage. (D. Bl. f. erz. Unt. 1876.)
290. *Wagner, J. J.*, Philosophie der Erziehungskunst, S. 87 ff.
291. *Waitz, Theodor*, Lehrbuch der Psychologie.
292. (Ders.) Allgemeine Pädagogik, hggb. von Willmann, Braunschweig. 1883³.
293. *Waldstein, Louis.*, The subconscions Self and its Relation to Education and Health. London, 1897.
294. *Walther, Th.*, Die Bedeutung der Psychologie als einer grundlegenden Wissenschaft der Pädagogik. Bielefeld.
295. *Weismann*, Aufsätze über die Vererbung. (I. XII.)
296. *Wetzel*, Versuch über die Kenntnis der Menschen. Leipzig, 1784.
297. *Wiedemann*, Lehrer der Kleinen. S. 401.
298. *Wiese, Dr. L.*, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Bremen. I. S. 151.
299. *Wilhelm, Andr. Ritter v.*, Über Schulstrafen. (D. Blätt. f. erz. Unt. 1877.)
300. *Wilke, Edwin.*, Ad. Diesterweg und seine Bedeutung für die deutsche Volksschule (Neue Bahnen 1890.)
301. *Willmann, Otto.*, Didaktik als Bildungslehre 1. Bd. Braunschweig, 1894².
302. *Wittstein, Th.*, Die Methode des mathem. Unterrichts. Hannover, 1879.
303. *Wolf, Dr. Herm.* Psychologie als Grundlage des Unterrichts und der Erziehung (Dittes' Pädagogium 13. Jahrgang 11. H. 1891.]

304. *Wundt, W.*, Ethik, 1886.

305 (Ders.) Grundzüge der physiologischen Psychologie, I. u. 2. Band 1893¹.

306. (Ders.) Logik. 2. umgearb. Aufl. Stuttgart I. 1893, II₁ 1894, II₂. 1895.

307. *Ziegler, C.*, Eine Stimme zur Überbürdungsfrage. (D. Bl. f. erz. Unterr. 1896.)

308. *Ziegler, Theobald*, Geschichte der Pädagogik (Baumeister) München. 1895.

309. *Ziehen, Prof. Dr. Th.* Die Jdeenassocation des Kindes, Berlin, 1898.

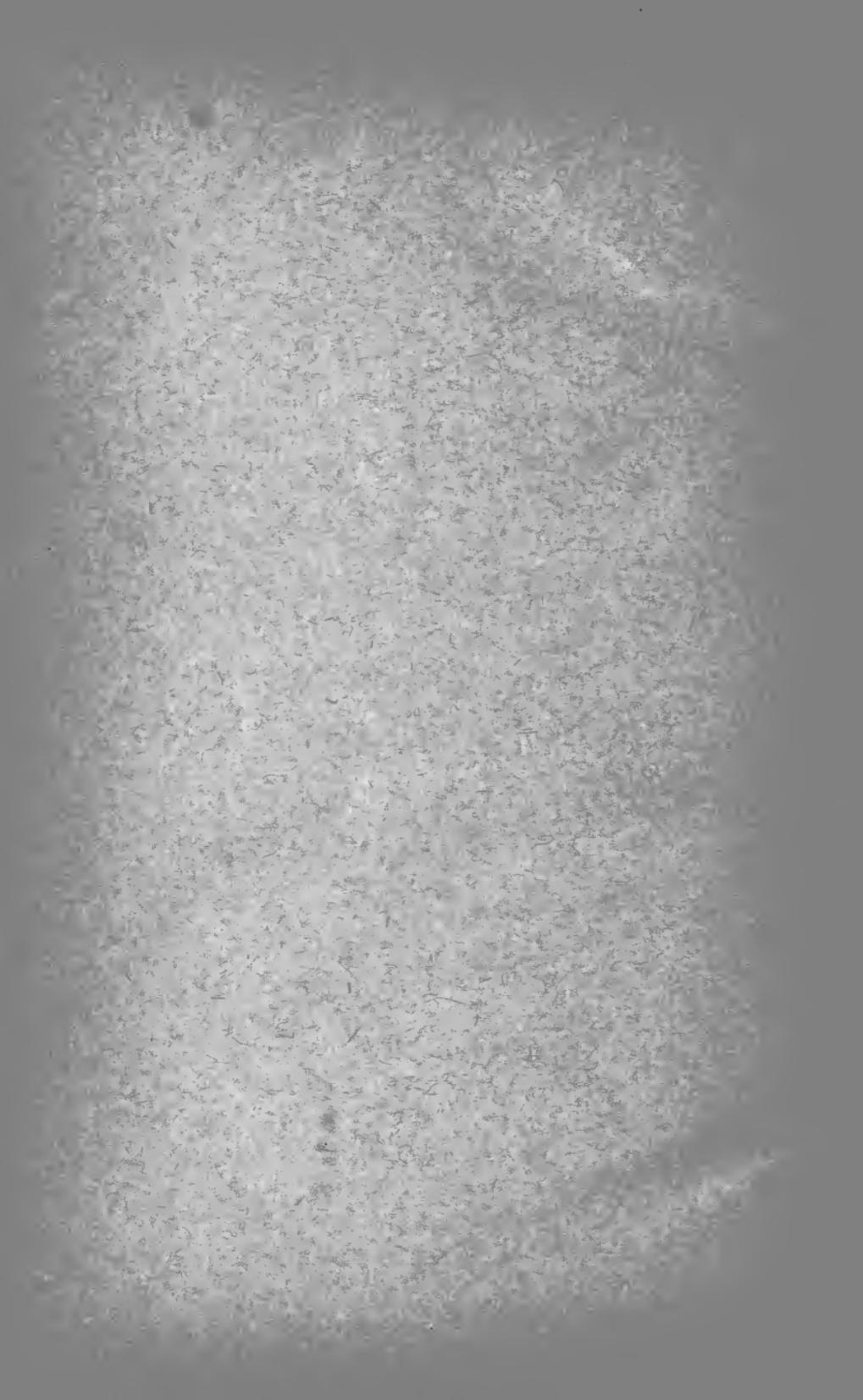
310. (Ders.), Leitfaden der physiologischen Psychologie. 1898².

311. *Ziller, Th.*, Allgemeine Pädagogik, hggb. von Just. Leipzig, 1892³.

312. (Ders.) Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, hggb. von Vogt. Leipzig, 1884².

313. (Ders.), Materialien zur speciellen Didaktik, hggb. von Bergner.

314. *Zillig P.*, Jndividualität (Reins encyklop. Handbuch der Pädagogik.)



Lebensabriss

Jeh, Dušan Rajičić, wurde am 21. März 1866 zu *Užice* in *Serbien* geboren. Meine ganze allgemeine Vorbildung genoss ich in *Belgrad* wo ich nach Absolvierung des Lehrerseminars auch die Vorlesungen an der dortigen Universität besuchte. 1889 bezog ich für 2 Semester die Universität *Halle*. Sodann wurde ich etliche Jahre Lehrer in Serbien und setzte die in Halle angefangenen Studien erst 1894 fort. Seit dem Sommersemester 1895 studierte ich in *Jena* und absolvierte daselbst am 21. December 1898. — In Halle beschäftigte ich mich vorwiegend mit philosophischen Fächern, in Jena dagegen widmete ich mehr Aufmerksamkeit der Pädagogik. Besondere Anregungen erhielt ich im Pädagogischen Seminar des Herrn Professor *Rein*, in welchem ich fast die ganze Zeit ordentliches, d. h. prakticierendes Mitglied war. — Während meiner Studienjahre in

Deutschland hörte ich die Vorlesungen der Herren Professoren und Dozenten: B. Erdmann, Ewald, Kirchhoff, Schwarz, Taschenberg; Uphues und Vaihinger in Halle; Detmer, Erhardt, Eucken, Gärtner, Liebmann, Lorenz, Regel, Rein, St. Stoy und Ziehen in Jena. An dieser Stelle möchte ich allen meinen Lehrern meinen herzlichsten Dank aussprechen.

26.6
55/3

BERÜCKSICHTIGUNG DER INDIVIDUALITÄT
in der
Massenerziehung

GESCHICHTE UND DARSTELLUNG

Inaugural - Dissertation
zur

Erlangung der Doctorwürde

der

philosophischen Fakultät der Universität Jena

vorgelegt von

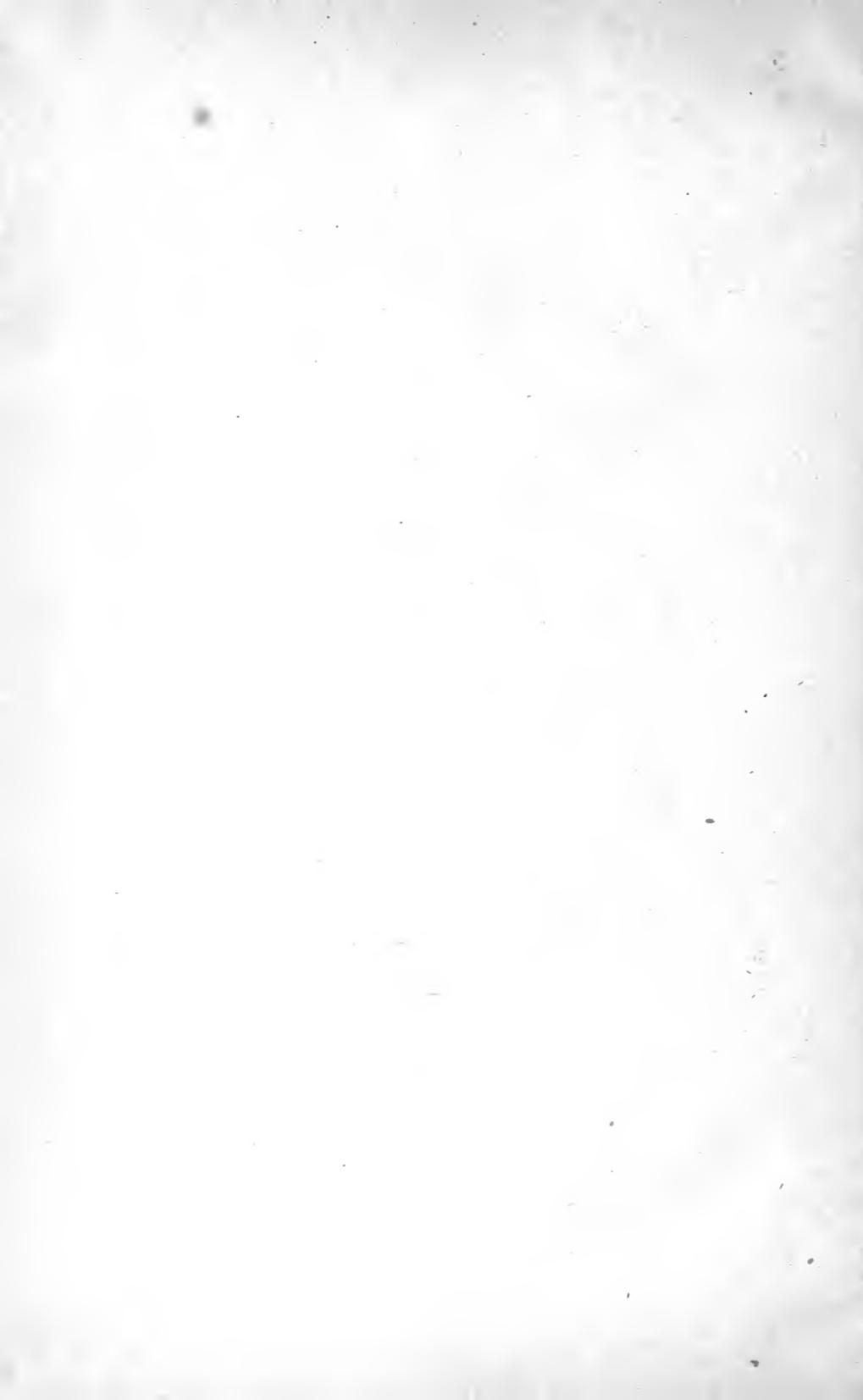
Dušan Rajić

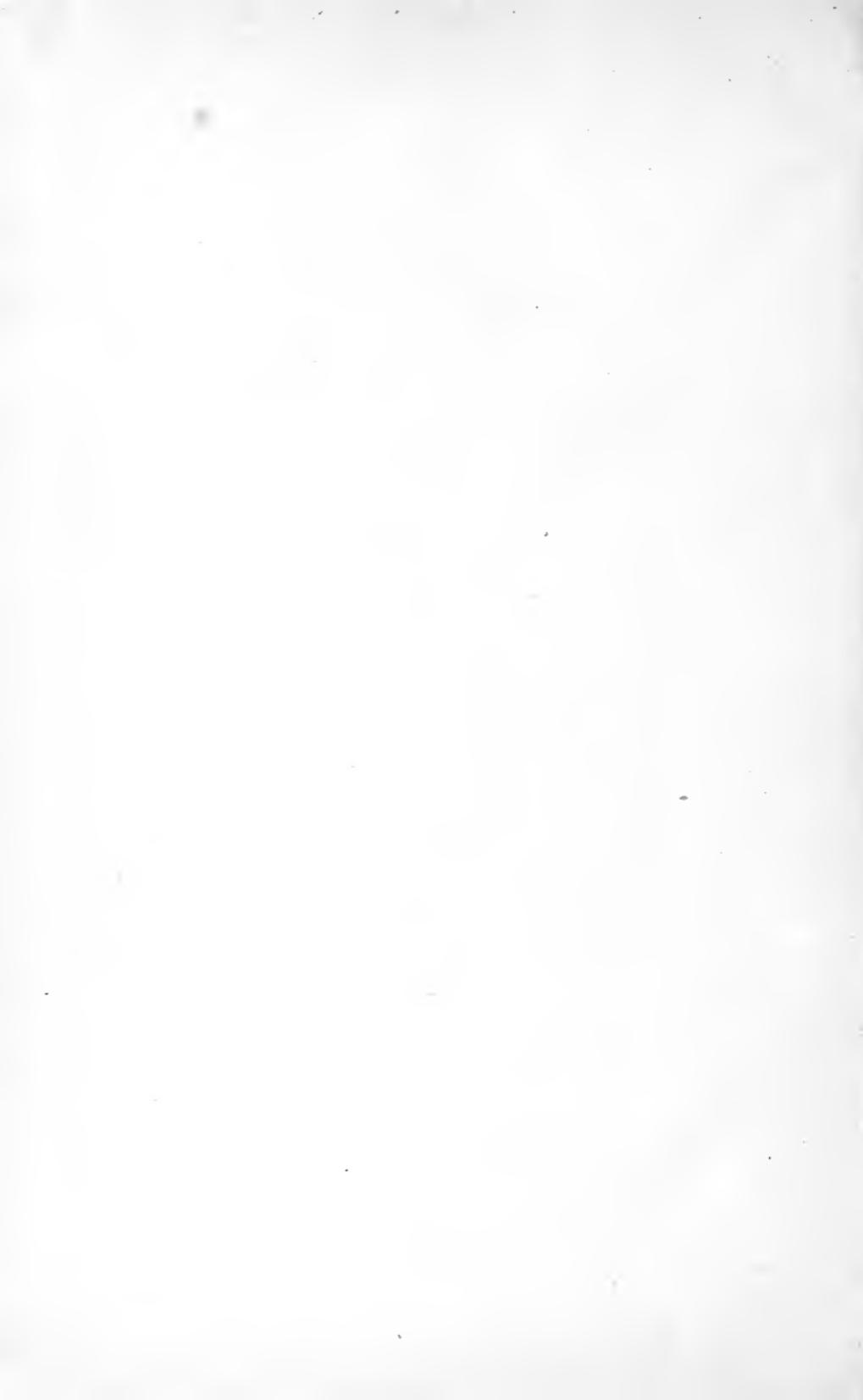
aus Serbien

BELGRAD

„Neue Handelsdruckerei“ vormals P. K. Tanaskovits
1899







OF C.
NDERY

LIBRARY OF CONGRESS



0 019 842 233 2